

Univerzita Karlova v Praze

Filozofická fakulta

katedra pedagogiky

Diplomová práce

Marcela Boušková

Současné problémy finského školství:
rovnost šancí ve vzdělávání

Current Issues of Finnish Education:
Equity in Education

Praha 2011

Vedoucí práce: doc. PhDr. Hana Kasíková, CSc.

Na tomto místě bych ráda poděkovala především vedoucí mé diplomové práce doc. PhDr. Haně Kasíkové, CSc. za věcné připomínky, trpělivost, podporu a optimismus. Dále dlužím díky své mamince Marcelle Fričové a manželovi Tomáši Bouškovi.

Prohlašuji, že jsem diplomovou práci vypracovala samostatně, že jsem řádně citovala všechny použité prameny a literaturu a že práce nebyla využita v rámci jiného vysokoškolského studia či k získání jiného nebo stejného titulu.

V Praze dne 27.4.2011

Marcela Boušková

.....

Abstrakt: Ve své diplomové práci se zabývám problematikou rovnosti vzdělávacích šancí ve Finsku. Při zpracování tohoto tématu jsem čerpala z dostupných českých i zahraničních materiálů a v poslední kapitole také z vlastního šetření. V práci hledám odpověď na otázky jakým způsobem je myšlenka rovných šancí ve vzdělávání realizována na jednotlivých stupních finského vzdělávacího systému, jakou roli v něm hraje jednotná základní škola, jaké konkrétní nástroje jsou využívány pro systémové dosahování co nejvyššího stupně rovnosti vzdělávacích příležitostí ve Finsku či jak hodnotí naši odborníci možnost inspirace finským vzdělávacím modelem v českých podmínkách. Pomocí komparace výsledků výzkumného projektu PISA se pokouším zjistit, jaká pozitiva či negativa přináší působení rozdílného typu jednotné základní školy ve Finsku a selektivní základní školy v České republice v oblasti distribuce rovných vzdělávacích příležitostí.

Klíčová slova: Rovnost šancí ve vzdělávání, Finsko, vzdělávací systémy, vzdělávací politika, jednotná škola, selektivní škola, testy PISA.

Abstract: This thesis deals with the issue of equal educational opportunities in Finland. Both, Czech and foreign sources as well as my own research data were used for the purpose of this study. The main objectives are to find the answers to the questions of how the idea of equal opportunities in education is carried out at different stages of the Finnish educational system, what is the role of comprehensive school, which specific tools are used for addressing the equity issues systematically or what is the opinion of our experts on the possible inspiration from the Finnish educational model in the Czech conditions. Using the comparison of results of the PISA assessment programme I am trying to reveal the positive and negative effects of two different types of primary schools - comprehensive in Finland and selective in the Czech Republic - mainly focusing on the field of distribution of equal educational opportunities.

Keywords: Equity in education, Finland, education system, education policy, comprehensive schooling, selective schooling, PISA tests.

OBSAH:

ÚVOD	7
1. VZDĚLÁVÁNÍ VE FINSKU	10
1.1 Úvodní informace - Finská republika	10
1.2 Historický vývoj finského školství	11
1.2.1 Od středověku po nezávislost	11
1.2.2 Od zavedení povinné školní docházky po jednotnou základní školu	13
1.2.3 Vývoj jednotné základní školy od zavedení po současnost	14
1.3 Vzdělávací soustava v současném Finsku	16
1.3.1 Předškolní vzdělávání	18
1.3.2 Povinné základní vzdělávání	19
1.3.3 Všeobecné a odborné sekundární vzdělávání	20
1.3.4 Vysokoškolské vzdělávání	22
1.4 Vzdělávací politika současného Finska	23
1.4.1 Legislativní rámec	23
1.4.2 Základní cíle a principy finského školství	23
1.4.3 Rozdělení pravomocí ve vzdělávání	26
1.4.4 Financování	27
1.5 Shrnutí	29
2. ROVNÝ PŘÍSTUP KE VZDĚLÁNÍ	30
2.1 Rovný přístup v teoretické reflexi	30
2.1.1 Koncepce J. S. Colemana	30
2.1.2 Princip meritokracie	32
2.1.3 Sociálně-psychologický model	35
2.1.4 Teorie racionálního jednání	36
2.1.5 Teorie vzdělanostní reprodukce	37
2.2 Rovný přístup ke vzdělávání v kontextu Finska	41
2.2.1 Rovnost jako tradiční hodnota	41
2.2.2 Silný stát blahobytu	42
2.3 Realizace myšlenky rovného přístupu ke vzdělání na jednotlivých stupních vzdělávacího systému ve Finsku	43
2.3.1 Ranná péče a předškolní vzdělávání	43
2.3.2 Základní vzdělávání - jednotná škola	44
2.3.3 Přejít a selekce - sekundární a terciární vzdělávání	46
2.4 Systémové nástroje pro dosahování rovnosti	48
2.4.1 Programy poskytující „druhou šanci“	49
2.4.2 Snižování rozdílů mezi městy a venkovem	51
2.4.3 Hodnocení, sebehodnocení a neexistence školní inspekce	52
2.4.4 Rovné šance pro přistěhovalce	52
2.4.5 Rovnost pohlaví	54
2.4.6 Rovné šance pro děti se speciálními potřebami	55
2.5 Shrnutí	57
3. JEDNOTNÁ A SELEKTIVNÍ ŠKOLA V ZRCADLE VÝSLEDKŮ TESTŮ PISA	59
3.1 Výzkumný projekt PISA	59
3.2 Výsledky finských a českých žáků v testech PISA	60

3.2.1 PISA 2000.....	61
3.2.2 PISA 2003.....	62
3.2.3 PISA 2006.....	63
3.2.4 PISA 2009.....	64
3.3 Vliv socioekonomického zázemí žáků na jejich výsledky	66
3.4 Rozdíly ve výsledcích žáků mezi školami a uvnitř škol	69
3.5 Shrnutí.....	72
4. MOŽNÁ INSPIRACE FINSKÝM INTEGRATIVNÍM MODELEM.....	75
4.1 Koncept výzkumu.....	75
4.1.1 Cíl.....	76
4.2 Formulace hypotéz.....	76
4.3 Charakteristika základního souboru a vzorku, metody a techniky	76
4.3.1 Základní soubor.....	76
4.3.2 Vzorek	76
4.3.3 Metody a techniky	77
4.4 Závěry.....	77
4.4.1 Hypotéza č. 1.....	77
4.4.2 Hypotéza č. 2.....	78
4.4.3 Hypotéza č. 3.....	79
4.4.4 Diskuse	80
4.5 Shrnutí.....	81
ZÁVĚR.....	82
LITERATURA	86
PŘÍLOHY.....	I
1 - Změny ve výsledcích čtenářské gramotnosti zemí OECD 2000 - 2009	II
2 - Změny ve výsledcích matematické gramotnosti zemí OECD 2003 - 2009.....	III
3 - Změny ve výsledcích přírodovědné gramotnosti zemí OECD 2006 - 2009	IV
4 - Dotazník - expertní šetření.....	V

ÚVOD

Téma této diplomové práce se začalo rodit během mého studia finského jazyka, kdy jsem se dostávala do stále častějšího styku s finskými reáliemi, historií a kulturou. Během studijního pobytu ve finském městě Tampere v roce 2008, kdy jsem měla díky výměnnému programu Erasmus možnost absolvovat semestr na místní univerzitě, jsem si na vlastní oči ověřila, že slovní spojení jako je „občanská společnost“, „participativní demokracie“ a především „rovnost“, nejsou pro běžné Finy pouhými vyprázdněnými pojmy, ale že je ve zvnitřně podobě opravdu provázejí jejich každodenním životem. Nejen cizinec, který má možnost se ve Finsku déle zdržet, začne přemýšlet nad důvody, proč zde věci fungují poněkud jinak, než jak je zvyklý ze své domoviny. Po krátké době nenechalo Finsko ani mě na pochybách, že se jedná o moderní zemi s dynamickou společností a konkurenceschopnou ekonomikou, a co především, velmi efektivním školstvím.

Země tisíce jezer je neustále zmiňována v souvislosti s kvalitním vzděláváním jak v médiích, tak v odborné literatuře. Často se hovoří o „nejlepším školském systému“ či „finském vzdělávacím zázraku“, což vede mezi laiky i odborníky k hledání kýženého vzdělávacího „know how“, nebo alespoň konkrétní inspirace, kterou bychom mohli v této severské zemi nalézt.

Téma, na které jsem se rozhodla ve své diplomové práci úžeji zaměřit, je rovnost vzdělávacích šancí. Jedná se o jeden z nejdůležitějších pilířů finského školství, o základní ideu a zároveň neustálý cíl, kterého se snaží dosáhnout na všech svých úrovních. Vzhledem k tomu, že toto téma je v prostředí České republiky relativně palčivé a ve spojení s aktuálními výsledky mezinárodních srovnávacích testů PISA i hojně diskutované, rozhodla jsem se zaměřit svou pozornost právě na něj.

Záměrem této diplomové práce tak je přispět k poznání a pochopení finského vzdělávacího systému a popsat jeho fungování s důrazem na téma rovnosti šancí ve vzdělávání. Tento záměr je realizován v kapitolách tomu určených prostřednictvím deskripce, analýzy a komparace různých vzdělávacích aspektů finského školství. Hlavním cílem je pak analyzovat uplatňování rovnosti šancí ve vzdělávání ve Finsku a zjistit, jaká pozitiva či negativa přináší působení

rozdílného typu jednotné základní školy ve Finsku a selektivní základní školy v České republice na základě srovnání vzdělávacích výsledků testů PISA. V této diplomové práci se pokusím odpovědět na otázky, jakým způsobem se uplatňuje rovnost šancí ve finském vzdělávacím systému, jak v tomto smyslu funguje jejich jednotná základní škola, jak funguje ideál rovných šancí na různých úrovních finského školství či jaké jsou na postoje našich odborníků k tomuto tématu.

Co se týče použitých materiálů, z české literatury jsem využívala ve velké míře práce Jana Průchy, který se tématice finského školství dlouhodobě věnuje a práce Petra Matějů, Jany Strakové a Davida Gregera, kteří se zaměřují na otázku rovnosti a spravedlivosti v přístupu ke vzdělávání. Dále jsem využívala z velké části anglicky psaných materiálů, například zprávy z mezinárodních zpráv OECD, UNESCO, finské národní reporty hodnotící rovnost ve vzdělávání na různých stupních školství, výstupy z mezinárodních konferencí a podobně. Vzhledem k aktuálnosti tématu se již velmi často jednalo o materiály elektronické a z tohoto důvodu jsem pro přehlednost seznam použitých zdrojů rozdělila právě na literaturu klasickou a zdroje elektronické. Pro poslední kapitulu jsem jako hlavní pramen využila výzkumnou zprávu z vlastního expertního šetření.

Předkládaná diplomová práce je rozdělena do pěti kapitol. Cílem první kapitoly je (1) popis historické geneze finského školství za účelem hlubšího pochopení souvislostí vzniku systému jednotné, vnitřně diferencované základní školy; (2) rozbor a zhodnocení současného finského vzdělávacího systému a školské politiky.

Ve druhé kapitole se již těžiště práce definitivně posouvá k tématu rovných vzdělávacích příležitostí, neboť tato si klade za cíl nejprve uchopit základní teoretická východiska a koncepce vzdělávací rovnosti, pojednat ústřední pojem rovnosti z úhlu specifického finského prostředí a analyzovat, jakým způsobem je myšlenka rovných šancí ve vzdělávání realizována na jednotlivých stupních finského vzdělávacího systému. Na tomto místě si též kladu otázku, jaké konkrétní nástroje jsou využívány pro systémové dosahování co nejvyššího stupně rovnosti vzdělávacích příležitostí.

Třetí kapitola si klade za cíl zmapovat ústřední téma rovných vzdělávacích příležitostí ve světle výsledků mezinárodních srovnávacích testů PISA, a to nejen ve Finsku, ale i ve srovnání s Českou republikou. Mým cílem zde bude vysvětlit

některé rozdíly ve výsledcích jednotlivých zemí na základě rozdílné distribuce rovných vzdělávacích příležitostí a zároveň tyto rozdíly ve výsledcích podložit závěry plynoucími z testovacího projektu PISA.

Čtvrtá a poslední kapitola se soustředí na představení výsledků expertní sondy, kterou jsem uskutečnila v rámci svého příspěvku na konferenci „Rovné příležitosti ve vzdělávání v prostředí povinné školní docházky na víceletém gymnáziu a základní škole“ v roce 2009. V rámci výzkumné sondy předkládám čtenáři subjektivní pohled našich odborníků na predikci vývoje základního a středního školství v České republice a možnosti inspirace Finskou jednotnou, vnitřně diferencovanou školou.

Závěr představuje pokus vrátit se a zhodnotit výchozí cíle práce a zároveň je místem, v němž nechávám prostor k zamyšlení nad otázkami, jež se v průběhu zpracovávání tématu objevují.

1. VZDĚLÁVÁNÍ VE FINSKU

Záměrem této kapitoly je přispět k hlubšímu pochopení fungování finského vzdělávacího systému. Obracím v ní proto pozornost k historii, jednotlivým stupňům finského vzdělávání a vzdělávací politice Finska. Snažím se odpovědět na otázky, kdy a proč se začal utvářet jednotný systém základního školství, na jakých pilířích stojí dnešní vzdělávací systém ve Finsku a jaké jsou jeho priority a cíle.

1.1 Úvodní informace - Finská republika

Finsko (finsky *Suomi*) je po Švédsku druhým největším státem severní Evropy a šestým největším v Evropě. Rozkládá se na ploše 338 145 km², z čehož 10% tvoří vodní toky a jezera. V zemi žije přibližně 5,3 milionu obyvatel, přičemž hustota osídlení je 15,5 obyvatel na km². Nejvyšší hustota obyvatel je v jižní části země, naopak nejnižší, 1,9 obyvatel/ km², je na severu v Laponsku. V hlavním městě Helsinkách žije přibližně 560 000 obyvatel.

Finsko má dva úřední jazyky – finštinu a švédštinu, přičemž finština je mateřským jazykem 92 % a švédština 5,5 % populace. Všichni občané Finska mají právo na přístup k veřejným službám včetně vzdělávání ve svém mateřském jazyce. Právo na vzdělání ve své mateřštině mají i Sámové, domorodí obyvatelé Laponska, reprezentující 0,03% obyvatel. Mezi další, nejsilněji zastoupené národnosti patří Rusové (0,8%) a Estonci (0,3%) obyvatel. Státním náboženstvím, stejně jako v celé severní Evropě, je luteránství (84,2 % populace); 1 % populace se hlásí k řeckému pravoslaví a přibližně 15 % obyvatel se nehlásí k žádnému vyznání.

Finsko je parlamentní republika, v jejímž čele stojí prezident, volen všelidovým hlasováním na období šesti let. Současnou prezidentkou, zvolenou v roce 2007, je Tarja Halonen. Jednokomorový parlament je tvořen dvěma sty poslanci, kteří jsou v rámci všeobecných voleb voleni na funkční období čtyř let.

Parlament schvaluje veškeré zákony a vláda musí mít jeho důvěru.¹ Finsko je od roku 1997 rozděleno na 6 krajů (*lääni*). Je zde celkem 432 samosprávných obcí (*kunta*), které mají poměrně rozsáhlou samosprávu (např. v problematice výběru daní na svém území).²

Mezi klíčové ekonomické sektory patří průmyslová výroba (především strojírenství a odvětví telekomunikací a elektroniky), zpracování kovů a stále i historicky nejvýznamnější dřevařský průmysl. V září 2009 byla míra nezaměstnanosti 8.7%. Od roku 1995 je Finsko členem Evropské Unie a od roku 2002 používá jednotnou měnu €.³

1.2 Historický vývoj finského školství

Finsko je zemí s bohatou tradicí vzdělávání a vzdělání zde má tradičně velký historicko-společenský význam. Neobvykle dlouhá je například tradice pěstování gramotnosti obyvatelstva (první finsky psanou knihou byl Slabikář). Učitelská profese se dodnes těší velké úctě, mezi mladými lidmi dokonce oblibě. Především ve druhé polovině dvacátého století začalo být vzdělání považováno za základní stavební kámen úspěchu finského hospodářství a dodnes je finský vzdělávací systém hodnocen jako jeden z nejlepších na světě.

1.2.1 Od středověku po nezávislost

Nejstarší dochovanou písemnou zprávou o škole na území dnešního Finska je dokument týkající se katedrální školy v Turku⁴, který pochází z roku 1326.⁵ Počátky finského školství tedy můžeme hledat již ve středověku; tehdy byly finské školy výhradně v rukou církve.

¹ *Struktury systémů vzdělávání, odborné přípravy a vzdělávání dospělých v Evropě*. Finsko. Praha : ÚIV, 2007. 57s. s. 7.

² Euroskop [online]. [cit. 2010-10-20]. Dostupný z <<http://www.euroskop.cz>>.

³ PERSONEN, Pertti, RIIHINEN, Olavi. *Dynamic Finland: The Political System and the Welfare State (Studia Fennica. Historica, 3)*. Helsinki : SKS, 2002. 323s. ISBN 951-746-426-6.

⁴ švédsky Åbo, město na jihozápadním pobřeží Finska, nejstarší finské město a původní hlavní město Finska

⁵ PRŮCHA, Jan. *Školství ve Finsku*. Praha : Ústav školských informací při ministerstvu školství ČSR, 1987. 93s. s. 14.

Jedním z nejvýznamnějších mezníků finské kultury (a historie Finska vůbec) je zavedení luteránské reformace králem Gustavem Vasou v 1. polovině 16. století. Podobně jako v jiných reformovaných zemích znamenala tato událost i na území Finska přerušení procesu sbližování s katolickými centry evropské kultury a úpadek latinsky psané literatury na straně jedné, na straně druhé pak rozvoj písemnictví v národních jazycích a tím i značné zvýšení gramotnosti. „Otcem spisovné finštiny“ se tak stal Mikael Agricola, první finský luteránský biskup a Lutherův žák, autor překladu Nového zákona do finštiny (1548). Lid měl být, v duchu protestantské tradice, vzděláván v národním jazyce. Agricolův *Slabikář (ABC kiria)* z přelomu 30. a 40. let 16. století dokazuje, že jeho cílem bylo naučit všechny číst a umožnit tak osobní přístup k Bibli a duchovní literatuře.⁶

Roku 1683 byl vypracován první podrobný návrh na organizaci všeobecné „počáteční školy“ (byl obsažen v díle „*Methodus Informandi*“⁷ biskupa Gazelia). Již v roce 1786 došlo k vyhlášení církevního zákona vyžadujícího, aby byl každý finský občan schopen před biřmováním a sňatkem číst Bibli a jinou náboženskou literaturu - jinými slovy - gramotnost se stala povinnou pro veškeré obyvatelstvo Finska. V důsledku toho se Finsko stalo jednou z mála zemí, kde negramotnost vymizela již před koncem 18. století.

Během 19. století se rozvoj školství vzhledem k nové politicko-jazykové situaci značně zkomplikoval. Finsko se po několika staletích, kdy bylo součástí Švédského království, dostalo pod nadvládu carského Ruska. Nastalo bouřlivé období, v jehož průběhu finští obrozenci bojovali postupně za práva jazyková, společenská i politická. V tomto období měla většina národa ztížený přístup ke vzdělání a jedním z hlavních cílů finského obrozeneckého hnutí bylo ustanovení práva na vzdělání v mateřské finštině. Prvním velkým úspěchem tak bylo založení střední školy s výukou ve finštině roku 1858 ve městě Jyväskylä, a o pouhých pět let později, tedy roku 1863, první přípravná škola pro učitele základních škol s výukou ve finském jazyce. Postupující industrializace šla od poloviny devatenáctého století ruku v ruce se zakládáním odborných škol a rozvojem

⁶ JUTIKKALA, Eino, PIRINEN, Kauko. *Dějiny Finska*. Praha : NLN, 2001. 408s. ISBN 80-7106-406-8. s.280.

⁷ překl.: Způsob informování

odborného vzdělávání jako takového. To bylo do té doby zajišťováno gildami (sdruženími kupců a řemeslníků), později v učňovských dílnách.⁸

1.2.2 Od zavedení povinné školní docházky po jednotnou základní školu

Až vznik samostatné Finské republiky roku 1917 umožnil skutečný rozvoj finské vzdělanosti a kultury. V oblasti školství bylo nejvýznamnějším aktem schválení školského zákona z roku 1921, kterým byla zavedena povinná šestiletá školní docházka. Tento systém byl změněn až roku 1957, kdy došlo k přijetí nového školského zákona. Povinná školní docházka tak byla prodloužena z původních šesti let na osm (tj. od 7 do 15 let). V této době se ovšem jednalo o školu nejednotnou, tedy selektivní. Již po ukončení 4. ročníku základní školy se děti rozdělily na zhruba dvě poloviny, kdy jedna část odcházela na nižší stupeň střední, tzv. výběrové školy. Tyto pak pokračovaly ve vzdělávání v různých typech vyšších středních škol.⁹ Tato úroveň byla rozdělena na dva typy: střední školu a gymnázium.

Střední škola otevřela dětem dveře k nástupu do odborných škol nebo do pracovního života. Pouze po ukončení gymnázia mohli studenti složit národní imatrikulační zkoušku (maturitu) a žádat o přijetí na univerzitu.¹⁰ Ostatní děti (ty, které se na výběrové střední školy nedostaly či jejich rodiče neměli o další vzdělávání svých potomků zájem či si nemohli dovolit poplatky, které byly tou dobou na střední škole běžné) procházely celou základní osmiletou školou, po jejímž ukončení mohli nastoupit do různých školských zařízení učňovského typu.

Diskuse o zavedení jednotné školy začala koncem padesátých let, kdy se objevila myšlenka na zavedení devítileté obecné školy, ale až postupující ekonomická proměna finské společnosti a zlepšující se finanční situace finských rodin způsobila, že stále více a více rodičů mělo zájem o to, aby se jejich dětem

⁸ PRŮCHA, Jan. *Školství ve Finsku*. Praha : Ústav školských informací při ministerstvu školství ČSR, 1987. 93s. s. 15-16.

⁹ tamtéž

¹⁰ RÝDL, Karel. *Princip inkluze ve výchovně vzdělávacím systému skandinávských zemí. Příklad Finska*. Nepublikovaný rukopis..

dostalo lepšího vzdělání, než tomu bylo dříve.¹¹ Od počátku 60. let byly prováděny experimenty zaměřené na ověřování vhodnosti jednotné základní školy ve finském prostředí. Vlivem teoretických poznatků a experimentálně podložených argumentů se demokratickým složkám finského politického života podařilo prosadit školskou reformu, resp. jednotnou školu, na oficiální úrovni. V roce 1968, po vášnivé národní diskuzi, schválil parlament školský zákon týkající se jednotné základní devítileté školy, který byl v následujících letech postupně realizován.¹² Podrobné národní osnovy pro celé školství byly naplánovány ministerstvem, ale konkrétní realizace byla v kompetenci obcí a jednotlivých škol.¹³

1.2.3 Vývoj jednotné základní školy od zavedení po současnost

Současně s reformou základní školy bylo prováděno rozsáhlé školení učitelů s cílem usnadnit jejich přechod na výuku široké věkové skupiny žáků ve spojení s akademicky náročnými osnovami. Plánování těchto osnov bylo uskutečněno v rámci širokého výboru, složeného od zástupců politických stran až po univerzitní odborníky na oblast vzdělání, a vedlo ke vzniku velmi podrobného nového rámcového vzdělávacího programu pro základní školy, který byl přednesen parlamentu již v sedmdesátých letech.

V polovině roku 1980 vzniklo první národní kurikulum. V něm byly, mimo jiné, položeny základy pro budoucí směřování finského školství směrem k inkluzivnímu vzdělávání. Obce se zavázaly k začleňování místních specifik do výuky, rovněž se zvýšila jejich zodpovědnost za vytváření podmínek pro naplňování potřeb všech dětí. Novela *Zákona o základním vzdělávání* z roku 1983 znemožnila vyjmout z povinné školní docházky dítě kvůli nějaké specifické poruše. „*National Core Curriculum*“, formulované v roce 1985, umožnilo vznik individuálních vzdělávacích plánů bez vnější segregace dětí.¹⁴

¹¹ *Education in Finland: more education for more people* [online]. [cit. 2010-10-28. Dostupný z WWW: <http://www.stat.fi/tup/suomi90/marraskuu_en.html>.

¹² PRŮCHA, Jan. *Školství ve Finsku*. Praha : Ústav školských informací při ministerstvu školství ČSR, 1987. 93s. s. 16.

¹³ RÝDL, Karel. *Princip inkluze ve výchovně vzdělávacím systému skandinávských zemí. Příklad Finska*. Nepublikovaný rukopis.

¹⁴ tamtéž s. 4.

Aby bylo zajištěno úspěšné dosažení cílů reformy v oblasti vzdělávání - tedy především rovnost vzdělávacích šancí a vysoké akademické standardy - po celé zemi, bylo zavedeno silně centralizované státní řízení.¹⁵

Jakmile však byla idea jednotné základní školy úspěšně zavedena do praxe v rámci celé země, politické klima začalo tíhnout k většímu otevření a decentralizaci vzdělávacího systému, což během osmdesátých let vyústilo např. ke zrušení školní inspekce či povinného schvalování školních učebnic centrální Národní radou pro školství. Trend decentralizace vzdělávání, který pokračoval během devadesátých let, postupně vedl k narůstajícímu zájmu o realizaci cílů reformy - a to především cíle rovných šancí - v obcích bojujících s následky hospodářské recese devadesátých let.¹⁶

Zatímco nové rámcové učební osnovy z roku 1994 znovu zvýšily pravomoci obcí a škol při formulování jejich vlastních učebních plánů, vzdělávací Zákon z roku 1999 zavedl novou školskou hodnotící politiku. Navzdory vyhlášce z roku 1999, podle níž by již prvních devět ročníků mělo být plně sjednocených, mnoho základních škol stále ještě není opravdu „jednotných“, neboť ve školní docházce je stále znát jasný přechod mezi nižším a vyšším stupněm, či dokonce možnost výběru školy mezi primárním a nižším sekundárním stupněm (stupně 1.-6. a 7.-9.). Mnoho nižších sekundárních škol bylo totiž postaveno na základech bývalé paralelní školy pro třídy 5. až 12.

V průběhu posledních desetiletí odráží celkový rozvoj finského vzdělávacího systému z velké části trendy, jež můžeme sledovat v západoevropských zemích, ovšem s několika jasnými rozdíly: Finsko nepřijalo systém celostátních testování a školních inspekcí, finské normy jsou naopak poměrně otevřené a flexibilní k místním rozmanitostem. Ve Finsku panuje důvěra v učitele a ředitele škol jako v garanty nejlepších zájmů svých žáků.¹⁷

Pro účely této práce nepovažuji za stěžejní věnovat se zde podrobněji genezi odborného a vysokého školství ve Finsku. V rámci tématu předškolního vzdělávání

¹⁵ KUPIAINEN, Sirkku; HAUTAMÄKI, Jarkko; KARJALAINEN, Tommi. *The Finnish Education System and PISA*. [PDF dokument], Helsinki : Ministry of Education Publications, Finland 2009. 61s. ISBN 978-952-485-779-6. s.11

¹⁶ Finsko čelilo v devadesátých letech hospodářské krizi, která byla způsobena rozpadem Sovětského svazu - do té doby největšího obchodního partnera Finska

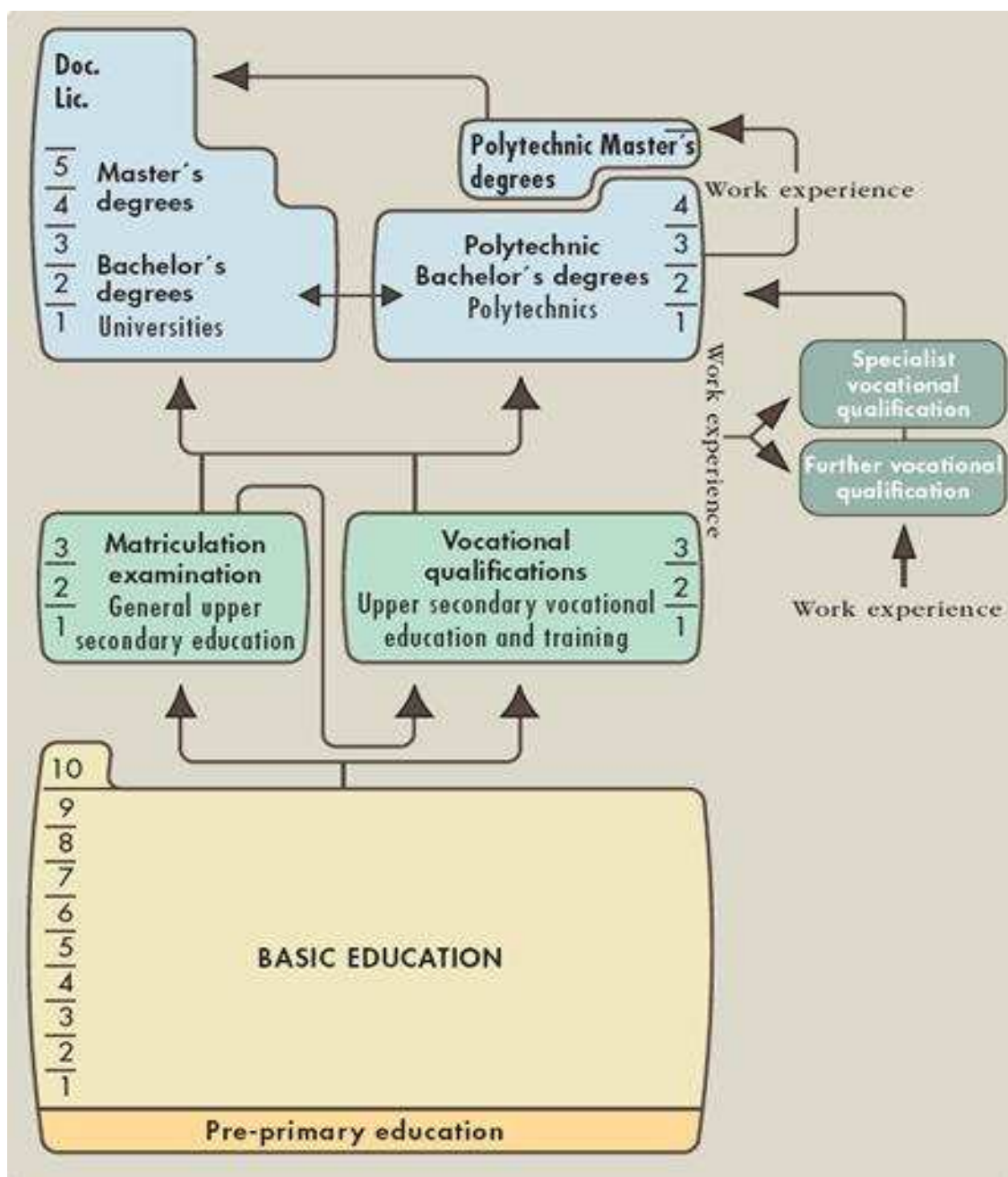
¹⁷ KUPIAINEN, Sirkku; HAUTAMÄKI, Jarkko; KARJALAINEN, Tommi. *The Finnish Education System and PISA*. [PDF dokument], Helsinki : Ministry of Education Publications, Finland 2009. 61s. ISBN 978-952-485-779-6. s.12 - 13.

bych ráda zmínila pouze reformu, která proběhla počátkem třetího tisíciletí. Od 1. srpna 2001 jsou orgány místní správy povinny poskytnout předškolní péči všem šestiměsíčním dětem, pokud se jejich rodiče rozhodnou ji využít.¹⁸ V roce 2006 využila toto dobrovolné předškolní vzdělávání naprostá většina rodičů šestiměsíčních předškoláků.

1.3 Vzdělávací soustava v současném Finsku

V současnosti platný vzdělávací systém je ve Finsku je tvořen mnoha komponentami, přičemž základní vzdělávání je Finy považováno za tu nejvýznamnější. Z níže uvedeného schématu je patrná návaznost základního vzdělávání v rámci vzdělávací soustavy, stejně jako prostupnost jednotlivých stupňů.

¹⁸ *Struktury systémů vzdělávání, odborné přípravy a vzdělávání dospělých v Evropě*. Finsko. Praha: ÚIV, 2007. 57s. s. 13.



Obrázek č. 1: **Schéma finského vzdělávacího systému.**

Zdroj: Finnish National Board of Education¹⁹

V této podkapitole je mým cílem stručně charakterizovat jednotlivé stupně finského vzdělávání. Nebudu se věnovat detailní deskripci celého školského systému, k podrobnější analýze jednotlivých stupňů z pohledu zabezpečování rovnosti šancí všech žáků se však vrátím v kapitole tomu určené.

¹⁹ dostupný z WWW: <http://www.oph.fi/english/education/overview_of_the_education_system>.

1.3.1 Předškolní vzdělávání

Od narození do šesti let mohou všechny děti navštěvovat mateřské školy či další formy denní péče určené pro předškolní děti. Cena těchto služeb závisí na příjmu rodičů a velikosti rodiny, přičemž mohou být poskytovány i zcela zdarma.²⁰

Posláním denní péče o předškolní děti je pomoci rodičům dítě vychovat a podpořit jeho všestranný rozvoj a učení. V případě, kdy nabídka míst ve střediscích denní péče pro děti starší tří let neuspokojuje poptávku, se dává přednost dětem, které potřebují denní péči ze sociálních či pedagogických důvodů.

Hlavní formy denní péče jsou:

- výchova v mateřských školách / střediscích denní péče (*päiväkoti*)
- rodinná denní péče
- hlídané dětské koutky

Na základě reformy předškolního vzdělávání z roku 2001 mají všechny šestileté děti nárok na roční bezplatnou předškolní výchovu. Tu jsou jim povinny poskytnout orgány místní správy, a to buď formou výuky ve střediscích denní péče, nebo v základních školách.

Probíhá-li tato péče v rámci základních škol, může být realizována buď v oddělených preprimárních třídách, nebo lze děti začlenit do prvního ročníku základního vzdělávání (či do kombinovaného prvního a druhého ročníku).

Učit v mateřských školách mohou buď třídní učitelé (absolventi pětiletého pedagogického směru), nebo učitelé mateřských škol. Těmi se stávají vysokoškolsky vzdělaní učitelé – univerzalisté v oboru pedagogika - jejichž praktická a teoretická příprava trvá 3 roky. Způsobí poskytovat preprimární vzdělávání jsou navíc absolventi tříletého studijního programu učitelství na univerzitní vysoké škole.²¹

²⁰ *Education in Finland*. Finnish National Board of Education. Helsinki : 2008. 24 s. ISBN: 952-13-2829-0.

²¹ *Struktury systémů vzdělávání, odborné přípravy a vzdělávání dospělých v Evropě. Finsko*. Praha : ÚIV, 2007. 57s. s. 14-16.

1.3.2 Povinné základní vzdělávání

„Těžištěm finského vzdělávacího systému je povinné devítileté základní vzdělávání.“²²

V roce, kdy dítě dovrší sedm let věku, nastupuje ve Finsku do základní devítileté školy (*peruskoulu*). Přibližně jedno procento dětí nastupuje do školy dříve, v takových případech je však nutno obdržet certifikát potvrzující způsobilost ke školní docházce. Veškeré základní vzdělávání je poskytováno zdarma, včetně učebních materiálů a jednoho teplého jídla denně.

Všeobecná základní škola představuje devítiletý systém, který poskytuje vzdělání všem dětem ve věku odpovídajícímu povinné školní docházce. Žáci, kteří dokončili povinnou školní docházku, avšak nemají zajištěno místo v dalším vzdělávání, se mohou zapojit do dobrovolného vzdělávání, jehož cílem je pomoci jim v plánování kariéry a zlepšení jejich šancí na pokračování ve studiu. Po ukončení povinných devíti ročníků základní školy tedy může následovat nepovinný desátý ročník pro děti, které si chtějí například zlepšit studijní výsledky.²³

Při hodnocení se na základní škole používá klasifikační stupnice, která zahrnuje stupně 4 až 10, přičemž hodnocení známkou 5 značí dostatečné, známkami 6 a 7 uspokojivé, 8 dobré, 9 velmi dobré a 10 výborné znalosti a dovednosti. Znamka 4 je vyhrazena pro hodnocení „nedostatečně“.

Na základních školách ve Finsku působí čtyři druhy učitelů: třídní učitelé (1.–6. ročníku), vyučují všechny nebo většinu vyučovacích předmětů, učitelé s předmětovou aprobací (7.–9. ročník, někdy i 1.–6. ročník), zde vyučují jeden nebo dva předměty. Speciální pedagogové vyučují děti s poruchami řeči, čtení, psaní nebo jinými obtížemi integrované v běžných základních školách, ve speciálních třídách základních škol nebo ve speciálních školách určených pro těžce postižené žáky. Výchovní poradci poskytují výchovné a profesní poradenství. Učitelství pro třídní učitele je pětiletý magisterský program v pedagogickém směru s roční praxí. Učitelé s předmětovou aprobací jsou magistry v oboru, který vyučují, a jenž zahrnuje i studium pedagogiky a pedagogickou praxi.

²² KUPIAINEN, Sirkku; HAUTAMÄKI, Jarkko; KARJALAINEN, Tommi. *The Finnish Education System and PISA*. [PDF dokument], Helsinki : Ministry of Education Publications, Finland 2009. 61s. ISBN 978-952-485-779-6. s. 13.

²³ *Education in Finland*. Finnish National Board of Education. Helsinki : 2008. 24 s. ISBN: 952-13-2829-0. s.5.

1.3.3 Všeobecné a odborné sekundární vzdělávání

Finské vyšší sekundární vzdělávání je rozděleno do dvou oddělených větví, kterým však nechybí jistá míra prostupnosti. Každý student, který úspěšně dokončí základní vzdělávání je oprávněn pokračovat ve studiu na jednom ze dvou typů vyšších sekundárních škol. Postobligatorní vzdělávání zajišťují:

- akademicky orientované všeobecné vyšší sekundární školy (*lukio*)
- odborné vyšší sekundární školy (*ammattioppilaitos* nebo *ammattiokoulu*), které připravují studenty k přímému vstupu na trh práce, nebo na další studium na polytechnikách.

Ačkoliv vyšší sekundární vzdělání není povinné, přibližně 92 % dětí příslušné věkové skupiny nastoupí na všeobecné (54 %) nebo odborné (38 %) vyšší sekundární školy. Zbývajících 8 % absolventů devítileté základní školy je buď přijato do nepovinného 10. ročníku, nebo vstupuje na trh práce.²⁴ Poslední statistické průzkumy naznačují, že zájem o obě odvětví se v poslední době začíná mezi absolventy základního vzdělávání vyrovnávat. Absolvování střední školy je dnes ve Finsku považováno za minimální předpoklad uplatnění v pracovním životě a za podmínku pro nástup do institucí celoživotního učení. Sekundární vzdělávání je poskytováno bezplatně, studenti mají nárok na jedno bezplatné teplé jídlo denně, avšak obvykle participují na financování školních pomůcek.

Všeobecné sekundární vzdělání je koncipováno jako tříleté, studující ho však mohou ukončit v rozmezí dvou až čtyř let. Výuka je organizována tak, aby nebyla závislá na ročnících studia, ale na úspěšném plnění požadovaného počtu kurzů. Studentovi, který absolvoval předepsaný počet kurzů, škola vydá závěrečné vysvědčení.²⁵ Mimo to je tento typ studia ukončen jednotnou celostátní „matrikační zkouškou“, po jejímž úspěšném složení obdrží zvláštní vysvědčení, které je zároveň podkladem pro přijetí na vysoké školy.

Učitelé působící na všeobecně vzdělávacích vyšších sekundárních školách mají obdobnou akademickou kvalifikaci jako učitelé s předmětovou aprobací na

²⁴ *Struktury systémů vzdělávání, odborné přípravy a vzdělávání dospělých v Evropě. Finsko.* Praha : ÚIV, 2007. 57s. s. 21-22.

²⁵ *Education in Finland.* Finnish National Board of Education. Helsinki : 2008. 24 s. ISBN: 952-13-2829-0. s. 9-10.

základních školách. Dalšímu vzdělávání jsou učitelé vyšších sekundárních škol povinni věnovat tři dny ročně.

Odborné sekundární vzdělávání je realizováno v rámci institucí, které zpravidla nabízejí několik různých vzdělávacích oborů. Ve Finsku se odborné sekundární vzdělání realizuje v oblasti humanitních a pedagogických oborů, přírodních zdrojů a životního prostředí, přírodních věd, technologie a dopravy, sociálních věd, obchodu a správy, cestovního ruchu, stravování a vedení domácnosti, sociální péče, zdravotnictví a tělovýchovy a kultury.²⁶ Studium je koncipováno na tři roky a je založeno na individuálních studijních plánech, které se skládají z povinných a volitelných studijních modulů. Certifikát je studujícímu vydán po splnění předepsaného studia a splnění individuálního studijního plánu.

Navzdory rozdílům ve studijních plánech jednotlivých větví vyššího sekundárního vzdělání, umožňují obě větve postup na všechny typy institucí terciárního vzdělávání.

K veškerým kvalifikacím, k nimž vede odborné vyšší sekundární vzdělávání poskytované vzdělávacími institucemi, se dá dospět i prostřednictvím tzv. počátečního profesního vzdělávání, neboli *učňovské přípravy*. Učňovská příprava je zajišťována i pro výkon povolání, pro které neexistuje institucionální zakotvení. Pro uchazeče není určena věková hranice (musí být pouze starší patnácti let a mít dokončeno základní vzdělání), je tedy otevřena téměř všem věkovým skupinám. Zájemci o tento typ vzdělání si zpravidla musí sami najít místo, kde budou přípravu absolvovat. Vedle praktické přípravy, která spočívá v běžné pracovní činnosti a účastník za ni pobírá mzdu, také probíhá teoretické vzdělávání na institucích poskytujících odborné vzdělávání a přípravu, případně jiných subjektech k tomu určených.

Studující mají navíc možnost vzdělávat se i na jiných než domovských institucích a v poslední době můžeme sledovat tendenci prosazovat, aby žáci odborných škol a učilišť studovali některé z všeobecně vzdělávacích předmětů na všeobecných středních školách společně se studenty tzv. *lukio*.

²⁶ *Struktury systémů vzdělávání, odborné přípravy a vzdělávání dospělých v Evropě. Finsko.* Praha : ÚIV, 2007. 57s. s. 27-28.

1.3.4 Vysokoškolské vzdělávání

Systém vysokoškolského vzdělávání ve Finsku sestává ze dvou typů institucí.

Jedná se o:

- univerzity (*yliopistot*)
- polytechniky (*ammattikorkeakoulut*) - neuniverzitně profesně orientované vysoké školy

Univerzity jsou instituce, jejichž cílem je propojení výzkumu a výuky. Základním účelem je provádět vědecký výzkum a poskytovat s ním související vysokoškolské vzdělání. Ve Finsku působí 20 univerzit. Studium na vysokých školách je dvoustupňové. Vysoké školy nabízejí bakalářské, magisterské a postgraduální studium, ve Finsku je navíc nabízen mezistupeň postgraduálního studia nazývaný licenciát. Licenciátem jsou také po pěti až šesti letech studia zakončeny obory, u kterých je dvoustupňový systém nevyhovující (lékařství, veterinární lékařství apod.). V ostatních oborech představuje licenciát nepovinný předstupeň k doktorskému titulu a prezenční studium vedoucí k jeho získání trvá přibližně dva roky. Doktorský titul je udělen po přibližně čtyřletém prezenčním studiu.

Polytechniky jsou obvykle regionálními vysokoškolskými institucemi, které zajišťují výuku v předmětech několika oborů. Jejich počet se v současné době vyšplhal na 29 institucí. Důraz je kladen na propojení s profesní sférou, studium na těchto institucích si klade za cíl především vybudování praktické odbornosti a spolupráce se zaměstnavateli. Délka nižších stupňů studijních programů polytechnik se pohybuje od 3½ do 4½ roku. Na nižší stupeň lze navázat studiem postgraduálního programu.

Přihlášky na vysoké školy jsou ve Finsku podávány celostátně. Uchazeč může zahájit ročně pouze jedno studium oboru vedoucího k získání akademického titulu, tímto opatřením lze docílit lepšího zaměření umístění studentů na vysoké školy, neboť se zabrání tomu, že jeden uchazeč zahájí studium více oborů naráz a nedokončí všechny. Na druhé straně se může jevit jako omezení pro nadané studenty.

Vysokoškolské vzdělání jak na univerzitách, tak na polytechnikách je ve Finsku poskytováno bezplatně. Navíc mají studenti nárok na finanční příspěvek na bydlení, výhodné, státem garantované studentské půjčky atd.²⁷

1.4 Vzdělávací politika současného Finska

1.4.1 Legislativní rámec

Základní právo na vzdělání je zakotveno ve finské ústavě. Nová *Ústava Finska*, která vstoupila v platnost 1. března 2000, poskytuje obecný právní rámec pro další případný vývoj legislativy. Tento legislativní rámec, který mj. stanoví i obecné principy vzdělávací politiky, vymezuje parlament. Kromě Ústavy jsou právní normy pro vzdělávání podrobně stanoveny ve školských zákonech. Ministerstvo školství koncipuje školskou legislativu a přijímá nezbytná rozhodnutí, která se předkládají vládě. Ta vždy jednou za pět let schvaluje směrnice, jimiž se řídí politika vzdělávání a výzkumu.²⁸ Současný Plán rozvoje vzdělávání a výzkumu je koncipován pro období let 2007 – 2012.

Orgány veřejné správy mají povinnost zajistit, aby měl každý obyvatel Finska bez rozdílu rovné příležitosti získat vzdělání (včetně navazujícího postobligatorního vzdělávání) a příležitost rozvíjet se. Legislativa také zajišťuje právo na bezplatné preprimární a základní vzdělání. Většina odborného vzdělávání je rovněž bezplatná, včetně univerzitního postgraduálního studia.

1.4.2 Základní cíle a principy finského školství

„Základním cílem finské vzdělávací politiky je poskytnout všem občanům rovné příležitosti získat vzdělání, a to bez ohledu na jejich věk, bydliště, finanční situaci,

²⁷ *Struktury systémů vzdělávání, odborné přípravy a vzdělávání dospělých v Evropě. Finsko.* Praha : ÚIV, 2007. 57s. s. 7.

²⁸ *tamtéž*

pohlaví či rodný jazyk."²⁹

V období po druhé světové válce bylo hlavním cílem finské vzdělávací politiky pozvednutí úrovně vzdělanosti a zajištění rovných vzdělávacích příležitostí všem občanům. Vzdělávací politika byla zaměřena spíše na vytváření infrastruktury, neboť v zemi tak veliké, jakou je Finsko, a s tak nízkou hustotou obyvatelstva, bylo samotné vytvoření dostatečně husté sítě škol nelehkým úkolem.

V současné době jsou již cíle finské vzdělávací politiky podstatně konkrétnější, ačkoliv téma rovných šancí zůstává, přestože v poněkud modifikované podobě, stále aktuální. Nyní jsou tedy hlavními tématy zlepšování kvality obsahu vzdělávání a vyučovacích metod, vzdělávací standardy, otázka rovnosti, efektivita vzdělávání a jeho internacionalizace.

Flexibilita, internacionalizace vzdělávání a možnost individuální volby jsou považovány za jedny z hlavních cílů. Důraz je kladen na podporu vzájemné spolupráce vzdělávacích institucí a spolupráci s místní komunitou. Cílem této snahy je vytvoření jednoduché a přehledné vzdělávací soustavy, která bude kompatibilní se systémy v zahraničí, a studijního prostředí, které bude citlivě reagovat na individuální očekávání žáků a na potřeby společnosti.³⁰

Základní priority finského školství, jak je v současnosti formuluje *finská Národní komise pro vzdělávání*³¹, jsou potom následující:

- zvyšování stupně vzdělání a rozšiřování kompetencí v rámci populace a mezi pracujícími
- zlepšení efektivity vzdělávacího systému
- předcházení exkluzi (vyloučení) mezi dětmi a mladými lidmi
- rozšíření možností vzdělávání dospělých

Finská Národní komise pro vzdělávání rovněž zformulovala základní pilíře,

²⁹ *Education in Finland*. Finnish National Board of Education. Helsinki : 2008. 24 s. ISBN: 952-13-2829-0. s.2

³⁰ *Struktury systémů vzdělávání, odborné přípravy a vzdělávání dospělých v Evropě*. Finsko. Praha : ÚIV, 2007. 57s. s. 7-8.

³¹ Dostupný z WWW: <<http://www.oph.fi/english/education>>

na nichž stojí úspěch finského vzdělávání. Ty jsou následující:

- Rovné příležitosti

Finský vzdělávací systém nabízí všem rovné příležitosti ke vzdělávání, bez ohledu na bydliště, pohlaví, ekonomickou situaci nebo jazykové a kulturní zázemí. Síť škol v regionech je rozsáhlá a žádné vzdělávací služby nejsou určeny pohlavím. Základní vzdělávání je zcela zdarma (včetně výuky, školních potřeb, školního stravování, zdravotní péče, péče o zuby, dojíždění, speciálního vzdělávání a doučování).

- Jednotnost vzdělávání

Devítileté základní vzdělání zahrnuje všechny žáky mezi 7 a 16 lety. Školy si nevybírají své studenty, ale každý student může jít do školy ve svém vlastním školním okrsku. Studenti nejsou nijak směřováni do jiných škol.

- Kompetentní učitelé

Učitelé jsou vysoce kvalifikovaní a angažovaní na všech stupních škol. Pro nástup na místo učitele je požadavek magisterského stupně vzdělání a vzdělávání učitelů zahrnuje pedagogickou praxi. Učitelské povolání je ve Finsku velmi populární, a proto si univerzity mohou vybírat nejmotivovanější a nejnadanější uchazeče o studium. Učitelé pracují nezávisle a jsou ve třídě zcela autonomní.

- Výchovní poradenství a vzdělávání dětí se specifickými vzdělávacími potřebami

Individuální podpora učení a blaho žáků je již pevně zakotveno v národním vzdělávacím programu. Výuka dětí se speciálními vzdělávacími potřebami je integrována do běžného vzdělávání v co největší možné míře. Studenty vyšších ročníků ve výuce a při volbě dalšího vzdělání podporují profesní poradci.

- Podpora hodnocení a posuzování výsledků

Posuzování a hodnocení výsledků vzdělávání a učení studentů jsou zpravidla povzbudivé a podpůrné povahy. Cílem je získat informace, které by umožnily rozvoj škol i žáků. Národní testování, žebříčky škol a systém inspekce ve Finsku neexistují.

- Význam vzdělání ve společnosti

Finská společnost přikládá vzdělání velký význam a populace je dle mezinárodních měřítek nadprůměrně vzdělaná. Vzdělání je vysoce ceněno a vzdělávací politika je výsledkem širokého politického konsensu.

- Flexibilní systém založený na dělbě zodpovědnosti

Vzdělávací systém je možno označit za pružný a administrativa je založena na principu „centrální řízení, lokální implementace“. Řízení je prováděno na základě legislativních norem, základního kurikula, vládního plánování a informačního managementu. Úřady samosprávy jsou zodpovědné za poskytování vzdělávání a implementaci centrálních rozhodnutí. Školy a učitelé požívají velké autonomie.

- Spolupráce

Partnerství a interaktivní přístup je aplikován na všech stupních vzdělávání. Důraz je kladen na spolupráci za účelem rozvoje vzdělávání mezi různými stupni veřejné správy, mezi školami a také mezi dalšími společenskými subjekty a školami. Školské autority spolupracují s učitelskými organizacemi, sdruženími učitelů jednotlivých předmětů a organizacemi vedení škol. Široká platforma spolupráce poskytuje silnou podporu pro rozvoj vzdělávání jako takového.

- Aktivní koncepce výuky orientovaná na žáka

Organizace práce ve škole a vzdělávání je založená na koncepci učení zaměřeném na žákovskou aktivitu a interakci s učitelem, ostatními žáky a učebním prostředím.³²

1.4.3 Rozdělení pravomocí ve vzdělávání

Finský vzdělávací systém je kombinací státem řízených a relativně autonomních elementů. Na úrovni státní správy zodpovídají za vzdělávání vláda, Ministerstvo školství a Finská národní rada pro vzdělávání. Nejvyšším orgánem v rámci vzdělávání je Ministerstvo školství. To vydává návrhy právních předpisů a rozhodnutí vlády týkajících se vzdělávání. Vláda koncipuje základní cíle vzdělávání a dotaci vyučujících hodin jednotlivým předmětům. Finská národní rada pro vzdělávání určuje konkrétní cíle, obsahy a metody vzdělávání a je zodpovědná za plnění Základního kurikula. Finskou národní radu pro vzdělávání řídí

³²Finnish National Board of Education [online]. [cit. 2010-10-29]. Dostupný z WWW: <<http://www.oph.fi/english/education>>

představenstvo, jehož členy jsou odborníci v oblasti pedagogiky, zástupci orgánů místní správy, učitelů a sociálních partnerů.³³

Na regionální úrovni je Finsko rozděleno na šest krajů. V každém kraji působí krajský úřad, který má odbor zabývající se kulturou a vzděláváním. Na místní úrovni jsou to obce, které mají právo vybírat daně z nichž je mimo jiné financováno i vzdělávání. Obce jsou pak zodpovědné za praktické uspořádání školní docházky a za tvorbu obecního kurikula, které je vytvářeno na základě celonárodního Základního kurikula. Jednotlivé školy si pak vytvářejí vlastní vzdělávací programy, které jsou založeny jak na národních, tak na obecních osnovách.³⁴ Obce spravují většinu institucí primární a sekundární úrovně vzdělání a v každé obci působí alespoň jeden výbor, který má na starosti vzdělávání. Obec je povinna zajistit vzdělávání v základní škole všem dětem bydlícím do jejího katastru či zajistit srovnatelnou výuku jiným způsobem. Učební materiály se ve Finsku předem nehodnotí ani nepředepisují. O jejich výběru mohou obvykle rozhodovat jednotliví učitelé.

1.4.4 Financování

Odpovědnost za financování školství a výstavbu škol se dělí mezi stát a orgány místní správy nebo jiné zřizovatele; univerzity jsou financovány přímo ze státního rozpočtu. Zvláštní zákon vymezuje rozdělení odpovědnosti za financování základních škol, vyšších sekundárních škol a odborného vzdělávání. Kromě financování z vlastních zdrojů mají místní zřizovatelé škol nárok na dotaci ze státního rozpočtu určenou na zřizování vzdělávacích institucí a krytí jejich provozních nákladů. Kritéria financování jsou stejná bez ohledu na vlastnictví.

U primárního a sekundárního školství je podíl financování státu 57%, na orgány místní správy tak spadá průměrně 43% nákladů. Kritéria financování se stanoví v závislosti na počtu žáků nebo na jiném ukazateli výkonnosti a v závislosti

³³ *Struktury systémů vzdělávání, odborné přípravy a vzdělávání dospělých v Evropě. Finsko.* Praha : ÚIV, 2007. 57s. s. 8.

³⁴ KUPIAINEN, Sirkku; HAUTAMÄKI, Jarkko; KARJALAINEN, Tommi. *The Finnish Education System and PISA.* [PDF dokument], Helsinki : Ministry of Education Publications, Finland 2009. 61s. ISBN 978-952-485-779-6. s. 16.

na jednotkové ceně příslušného ukazatele, kterou schvaluje Ministerstvo školství. Platy učitelů vyplácí škola nebo zřizovatel, kterým je obvykle obec.³⁵

Obecné principy poskytování dotací školám ze státního rozpočtu a metodické pokyny se vztahují i na soukromé školy. Ve Finsku prakticky neexistuje nedotované soukromé vzdělávání. V roce 2004 bylo veřejně financováno 98% institucí základního vzdělávání, 92% a 52% všeobecného a odborného středního vzdělávání. Soukromé vzdělávací instituce jsou pod veřejným dohledem, musí poskytovat výuku v souladu se základním kurikulem a plnit kvalifikační směrnice dané Finskou národní radou pro vzdělávání. Jak již bylo řečeno, i soukromé školy dostávají od státu stejnou míru finančních dotací jako školy veřejné.³⁶

- Výdaje na vzdělávání vzhledem k HDP

V roce 2005 vydalo Finsko podle údajů OECD na vzdělávání 6,8 % HDP³⁷: „Z toho na preprimární vzdělávání připadlo 0,5 % HDP, na primární a nižší sekundární 3,7 % HDP, na vyšší sekundární vzdělávání 1,4 % HDP a na terciární vzdělávání se vydalo 1,2 % HDP“³⁸

- Veřejné výdaje na vzdělávání

Výdaje na vzdělání patří k nejvyšším mezi zeměmi OECD. „V roce 2005 tvořily cca 14 % veškerých veřejných výdajů“.³⁹

Veřejné výdaje na vzdělávání tvoří podstatnou část rozpočtu jednotlivých zemí OECD. V průměru zemí OECD tvoří výdaje na vzdělávání 13,3 procenta všech jejich veřejných výdajů. Tento podíl vlastně vyjadřuje prioritu, jakou přikládají vzdělávání vlády jednotlivých zemí vůči jiným resortům. Ačkoliv tedy financování školství ve Finsku představuje vyšší průměr, neliší se, dle mého názoru, svými výdaji od ostatních zemí tak výrazně, aby se finanční aspekt dal považovat za hlavní argument kvalitně fungujícího školského systému. Pro přesnější představu

³⁵ *Struktury systémů vzdělávání, odborné přípravy a vzdělávání dospělých v Evropě. Finsko.* Praha : ÚIV, 2007. 57s. s. 11.

³⁶ *Education in Finland.* Finnish National Board of Education. Helsinki : 2008. 24 s. ISBN: 952-13-2829-0.

³⁷ Země OECD v roce 2005 vydaly na vzdělávání v průměru 6,3 % HDP

³⁸ *České školství v mezinárodním srovnání.* Vybrané ukazatele publikace OECD Education at a Glance 2006. Praha : ÚIV, 2006. 51s. ISBN 80-211-0532-3. s.28.

³⁹ tamtéž, s. 29

lze uvést, že se podíly v rámci jednotlivých zemí pohybují od deseti procent a méně v České republice (9,9 %), Itálii a Japonsku až do 22 procent v Mexiku.⁴⁰

1.5 Shrnutí

Přesto, že samostatné Finsko má dějiny relativně krátké, historie finského vzdělávání je bohatá. Ve specifických historicko-společenských podmínkách, určených též geografickou polohou, se během dvacátého století rozvinul jeden z nejmodernějších a nejefektivnějších vzdělávacích systémů na celém světě. Základním pilířem tohoto systému je bez pochyby jednotná devítiletá základní škola, která má rovněž zásadní vliv na poskytování rovných vzdělávacích šancí všem žákům. Finský vzdělávací systém je pružný a vyznačuje se vysokým stupněm vnitřní prostupnosti.

Z obecné charakteristiky vzdělávací politiky Finska je patrné, že i v současnosti se vzdělání v této zemi přikládá velký význam, což mj. potvrzuje i výše výdajů na školství. Zvláštní pozornost se věnuje cílům, obsahu vzdělávání i vzdělávacím standardům a otázce rovnosti. Mezi hlavními cíli školské politiky figuruje v současnosti především zvyšování celkové flexibility a možností individuální volby a zvyšování rovnosti mezi občany prostřednictvím dosaženého vzdělání. K rovnosti nemalou mírou přispívá i bezplatnost vzdělání.

Současný trend ve finském vzdělávání, kdy se ustupuje od centralizovaného řízení a stále větší díl zodpovědnosti a rozhodovacích pravomocí leží na lokální úrovni, na školách a potažmo na samotných učitelích, se jeví jako úspěšný.

⁴⁰ Ústav pro informace ve vzdělávání [online]. [cit. 2010-11-16]. Dostupný z WWW: <<http://www.uiv.cz/>>.

2. ROVNÝ PŘÍSTUP KE VZDĚLÁNÍ

V této kapitole si nejprve kladu za cíl uchopit pojem rovnosti přístupu ke vzdělání a objasnit jeho obsah v kontextu nejdůležitějších soudobých teorií a koncepcí vysvětlujících rovnost vzdělávacích příležitostí. Pojem rovnost je zde vykládán v rámci specifického finského prostředí; zaměřuji se na jednotlivé formy, kterými je rovný přístup ve finském školství realizován na jednotlivých stupních vzdělávacího procesu a v neposlední řadě i na systémové úrovni. Pozornost obrátím mimo jiné i na realizaci ideje rovných šancí přistěhovalců, na úrovni genderu a u dětí se speciálními vzdělávacími potřebami.

2.1 Rovný přístup v teoretické reflexi

Koncept rovných příležitostí je považován za nejdůležitější cíl vzdělávacích politik všech vyspělých zemí, význam tohoto pojmu je však stále zcela rozdílný například v tzv. zemích třetího světa a v zemích Evropské unie. Následující teorie uvádím pro osvětlení obsahu, který sebou tento pojem nese a také proto, že z jejich poznatků lze vycházet při řešení otázky, zda, do jaké míry jakým způsobem podporovat rovné vzdělávací šance, či pro náhled na teoretická východiska, na kterých stojí vzdělávací politika ve Finsku. V následujícím textu se proto snažím ukázat, jak rozsáhlý je teoretický základ a jak odlišné jednotlivé přístupy, na kterých stojí soudobé analýzy vzdelanostních rovností či nerovností.

2.1.1 Koncepce J. S. Colemana

James Coleman⁴¹ hledá ve svých dvou rozsáhlých výzkumných zprávách odpověď na otázku, zda jsou dětem na úrovni základního vzdělávacího systému poskytovány rovné příležitosti ke vzdělání.

⁴¹ James Samuel Coleman (1926 - 1995) byl významným americkým sociologem a bývalým prezidentem Americké sociologické asociace. Studoval sociologii výchovy a byl jedním z prvních, kdo začal používat výraz „sociální kapitál“.

Autor dokládá, že děti z určitých etnických minorit, především Afro-Američané a Indiáni, mají při vstupu do systému povinného vzdělávání deficit, jež jsou způsobovány nízkou úrovní sociálního a vzdělanostního prostředí rodiny. Dalšími výzkumy autor dokazuje, že v průběhu a v závěru školní docházky mají tyto děti ještě výraznější deficit, což je částečně způsobeno školou samotnou, tedy nejen konkrétním rodinným prostředím těchto dětí. Coleman tak dokazuje reálnou absenci rovných příležitostí ke vzdělání u těchto dětí. Prospěch žáků je odlišný podle etnické příslušnosti a je ovlivňován sociální úrovní rodinného zázemí a kvalitou školního prostředí. Děti černých Američanů a Indiánů mají mnohem slabší prospěch než děti bělochů nebo Američanů asijského původu. Pomoc dětem sociálně znevýhodněným spatřoval Coleman v integraci dětí z nižších sociálních vrstev do tříd bělošských dětí ze střední a vyšší sociální vrstvy.

V průběhu 60. let minulého století začíná být americké státní školství realizováno na principu jednotné školy. Colemanova koncepce ovlivnila i řadu evropských zemí (mezi nimi i Finsko), které v té době začínají prosazovat systém jednotného vzdělávání na úrovni základní školy.

Ve svých výzkumech se Coleman nesoustřeďuje jen na USA, ale obrací svoji pozornost i k situaci v Evropě, především ve Velké Británii. V jeho výzkumných zprávách lze vysledovat mezi oběma vyspělými zeměmi rozdíl v pojetí rovnosti vzdělávacích příležitostí. Tento rozdíl vnímá autor především v odlišné sociální struktuře obou společností. Britskou společnost chápe jako silně stratifikovanou, což se promítá také do jejího vzdělávacího systému, který je od počátku vytvářen jako selektivní, duální, zahrnující školy pro nižší vrstvy a střední a vyšší společenské vrstvy. Naopak v USA se prosazuje již zmíněná jednotná škola, která je přístupná dětem všech společenských vrstev.⁴²

Výzkumné závěry poukazují na skutečnost, že v oblasti vzdělávání je zajištění „rovnosti vzdělávacích příležitostí“ nedostačující, poněvadž spravedlivá rovnost příležitostí vyžaduje, aby měly všechny děti přístup ke vzdělání srovnatelné

⁴² Greger in MATĚJŮ, Petr; STRAKOVÁ, Jana et al. *(Ne)rovné šance na vzdělání. Vzdělanostní nerovnosti v České republice*. Praha : Academia, 2006. 412s. ISBN 80-200-1400-4. s.22.

kvality, resp. aby všechny děti získaly rovnocenné vzdělání. Proto od rovnosti vzdělávacích příležitostí odlišuje Coleman tzv. „rovnost podmínek“.⁴³

V rámci svého výzkumu realizovaného v roce 1966 v rámci odpovědi na otázku, zda jsou poskytovány rovné příležitosti ke vzdělání, zjišťoval Coleman nejen vstupy, ale také jejich efekt na výsledky vzdělávání. Jinými slovy, rovnost příležitostí můžeme hodnotit tak, že se zaměříme na to, zda jsou žákům poskytovány srovnatelné prostředky a podmínky, ale také tak, že se zaměříme na výsledky žáků, na to, jak jsou tyto vklady efektivní v poskytování rovných příležitostí. Coleman využil také druhého způsobu, což bývá považováno za jeden z hlavních přínosů jeho studie. D. Bell tento obrat popsal jako „obrat od rovnosti škol k rovnosti studentů“.⁴⁴

2.1.2 Princip meritokracie

V rámci uplatnění meritokratického principu jsou považovány za spravedlivé všechny ty nerovnosti, které jsou způsobeny pouze schopnostmi jedince a jeho vynaloženým úsilím. Greger říká, že: *„Rovnost podmínek akceptuje vzdělanostní nerovnosti, ale to jen za předpokladu, že byla dodržena podmínka rovného zacházení a srovnatelné péče“*.⁴⁵ Ta zahrnuje nejen srovnatelné materiální zázemí pro výuku, ale také další faktory, např. sociální složení třídy, srovnatelnou „kvalitu“ učitelů aj. Podle tohoto pojetí rovnosti vzdělávacích příležitostí jako vyrovnávání podmínek je zapotřebí poskytnout všem stejnou péči, ale jak ji který žák využije, je již pouze jeho zodpovědnost.

Podstatu tohoto principu představuje myšlenka, že výkonové faktory (úsilí jedince, jeho aktivita, schopnosti, výkonnost, píle, zájem) hrají ve vzdělávací dráze jedince důležitější roli než faktory askriptivní, dané (pohlaví, věk, národnost, rasová příslušnost, sociální původ). Zastánce tohoto pojetí, Murphy, hovoří o vzdělání jako o tzv. získaném statusu. Podle něj je určitá úroveň dosaženého

⁴³ „Rovnost podmínek“, resp. vstupy, zahrnují následující faktory: např. stejný normativ na žáka; srovnatelná kvalita učebnic; velikost tříd; sociální složení třídy (žáci z různých sociálních vrstev a různých schopností v jedné třídě), srovnatelná kvalita učitelů aj.

⁴⁴ Greger in MATĚJŮ, Petr; STRAKOVÁ, Jana et al. *(Ne)rovné šance na vzdělání. Vzdělanostní nerovnosti v České republice*. Praha : Academia, 2006. 412s. ISBN 80-200-1400-4. s.23.

⁴⁵ Greger in MATĚJŮ, Petr; STRAKOVÁ, Jana et al. *(Ne)rovné šance na vzdělání. Vzdělanostní nerovnosti v České republice*. Praha : Academia, 2006. 412s. ISBN 80-200-1400-4. s.22.

vzdělání závislá na aktivitě jednotlivce, na jeho pílí a úsilí, neboť každý člověk (s výjimkou zdravotně handicapovaných osob) má ve své moci to, jakou vzdělávací dráhu si zvolí a jakého vzdělání dosáhne.

Na meritokratickou společnost nahlíží jako na mýtus kritici meritokratického pojetí, mimo jiné i Coleman a Bell. Poukazují na vágnost vymezení a identifikování koncepce schopností a úsilí jedince. S jejich pomocí je možné snadno ospravedlnit přetrvávající nerovnosti a tento přístup nebere v úvahu socioekonomické a sociokulturní prostředí dítěte. Navíc tato koncepce přináší řadu otázek - jak lze definovat úsilí, schopnosti, pílí aj.? Je možné je adekvátně zjišťovat, posuzovat? Kritici merirokratické koncepce dále zdůrazňují, že cílem vzdělávání má být především snižování počátečních vzdělanostních nerovností mezi jednotlivými žáky. Koncept rovných příležitostí musí podle nich zajišťovat **rovnost výsledků**. Dle jejich názoru nemají lidé rovnocenné příležitosti ke vzdělání, a to především v důsledku socioekonomických a sociokulturních parametrů rodinného prostředí, v němž se od dětství vyvíjejí. Např. děti vyrůstající v rodinách s nižší úrovní vzdělání rodičů (dělníci) bývají často v nevýhodě ve srovnání s dětmi rodičů s vysokoškolským vzděláním⁴⁶.

Z výše uvedených přístupů vyplývá, jak postupoval vývoj konceptu rovnosti příležitostí od tzv. formální rovnosti příležitostí přes rovnost podmínek až po jistou úroveň rovnosti výsledků. Rovnost příležitostí je dnes zakotvena v základní listině práv a svobod jako právo na vzdělání pro všechny. Jak ovšem ukázal vývoj, otevření škol pro všechny bylo pouhým začátkem úsilí o spravedlnost v rámci systému vzdělávání.

Greger⁴⁷ shnuje současný stav tohoto úsilí formulací z usnesení přijatého na zasedání UNESCO v Salamance: *„Každé dítě má unikátní charakteristiku, zájmy, schopnosti a vzdělávací potřeby. Pokud má právo na vzdělání vůbec něco znamenat, musí existovat takové vzdělávací systémy a musí být implementovány takové*

⁴⁶ HAVLÍK, Radomír; KOŤA, Jaroslav. *Sociologie výchovy a školy*. Praha : Portál, 2002. 184s. ISBN 80-7178-635-7.

⁴⁷ Greger in MATĚJŮ, Petr; STRAKOVÁ, Jana et al. *(Ne)rovné šance na vzdělání. Vzdělanostní nerovnosti v České republice*. Praha : Academia, 2006. 412s. ISBN 80-200-1400-4. s.24-25.

vzdělávací programy, které budou brát v úvahu širokou rozmanitost těchto charakteristik a potřeb.“

Popis spravedlnosti ve vzdělávání na základě rovnosti v přístupu, rovnosti podmínek a rovnosti ve výsledcích je shrnut v tabulce 1.

Předpokládá	Připouští	Kritizuje	Doporučuje
Rovnost v přístupu nebo rovné příležitosti (Equality of access or opportunity)			
Existenci talentu, potenciál nebo vrozené nadání. Tyto určují úroveň či „hranici“, které může jedinec dosáhnout.	Rozdíly ve výsledcích žáků pod podmínkou, že jsou úměrné jejich schopnostem na počátku. Existenci různých programů vzdělávání, které nemají stejnou hodnotu. Rozdíly v kvalitě poskytovaného vzdělání.	Fakt, že zásluhy (merit) nejsou jediným kritériem pro přístup k prestižním programům vzdělávání. Sociokulturní faktory mají vliv na hodnocení, které je podkladem k umístění žáka do určitého programu. Nedostatky v hodnocení (testování), jejichž důsledkem dochází k tomu, že ze dvou žáků se srovnatelnými schopnostmi jeden uspěje, zatímco druhý nikoliv.	Objektivní a vědecky podložené rozpoznávání talentů. Rovnost v přístupu ke kvalitnímu vzdělání pro žáky srovnatelných schopností nezávisle na jejich rodinném zázemí. Vyvážený vzdělávací systém, který umožňuje volbu a kde je výuka přizpůsobena schopnostem žáků. Podpora nadaných žáků pocházejících z nepodnětného prostředí (stipendia apod.).
Rovnost podmínek (Equality of treatment)			
Každý je schopen získat kompetence, což je hlavní přínos základního vzdělání.	Existenci vrozeného nadání, potenciálu a schopností. Rozdíly ve výsledcích žáků za	Rozdíly ve výsledcích žáků, které jsou způsobeny rozdílnou úrovní a	„Jednotnou školu“ či společné, nesegregované vzdělávání. Především společný

	předpokladu, že všem bylo poskytnuto vzdělání srovnatelné kvality.	kvalitou výuky. Elitní školy, školy jako „ghetta“, dělení žáků do tříd podle schopností, Selekce, vše, co explicitně, či implicitně způsobuje rozdíly v kvalitě poskytovaného vzdělání.	základ (standard) pro všechny žáky primárního a nižšího sekundárního vzdělávání.
Rovnost dosažených výsledků a školních úspěchů (Equality of achievement or academic success)			
Každý může zvládnout „náročnější“ učení. Vlastnosti jednotlivce (kognitivní a afektivní) mohou být rozvíjeny. Existují různé učební styly žáků.	Rozdíly ve výsledcích žáků, ovšem každý musí získat základní dovednosti (kompetence).	Ideologii talentů. Negativní diskriminaci (včetně dělení žáků do tříd podle schopností či vzdělávacích programů, elitní školy, „ghetto“ školy apod.). Všechny způsoby, kdy rozdíly v kvalitě výuky zvyšují počáteční nerovnosti.	Rovnost výsledků v případě základních kompetencí. Pozitivní diskriminaci, zvládající učení (mastery learning), formativní hodnocení a další podpůrné mechanismy, jejichž cílem je snižovat rozdíly mezi žáky.

Tabulka č. 1: **Různá pojetí spravedlnosti ve vzdělávání.**

Zdroj: MATĚJŮ, Petr; STRAKOVÁ, Jana et al. (Ne)rovné šance na vzdělání. Vzdělanostní nerovnosti v České republice. Praha : Academia, 2006. 412s. ISBN 80-200-1400-4.

2.1.3 Sociálně-psychologický model

Tento model, později též označovaný jako Wisconsinský, zdůrazňuje významnou roli sociálně-psychologických faktorů, jakými jsou aspirace, hodnoty, očekávání, schopnosti atp. Podle jeho autorů, R.M. Hausera a W.H. Sewella, se vliv sociálního původu na dosažené vzdělání uplatňuje především skrze vzdělanostní aspirace. Ty

se utvářejí očekáváním ze strany významného sociálního okolí (učitelé, rodiče a vrstevníci).⁴⁸

Autoři dokládají, že rodiny s vyšším socioekonomickým statusem vytvářejí pro svoje děti příznivější prostředí. V takovém prostředí se lépe rozvíjejí nejen jejich kognitivní schopnosti, což vede k lepšímu prospěchu ve škole, ale též vzdělanostní aspirace, které hrají ve vzdělávací dráze klíčovou roli. Hauser a Sewell konstatují, že vzdělávací systém se tak jeví jako prostředí, ve kterém se mísí vlivy genetické, společensko-třídní a sociálně-psychologické (vliv významného sociálního okolí). Výsledkem působení těchto vlivů pak podle autorů není pouhý rigidní mezigenerační přenos sociálního statusu, ale spíše snižování sociálních nerovností v přístupu ke vzdělání.

2.1.4 Teorie racionálního jednání

Autoři této teorie, která je dalším pokusem o vysvětlení vzdělanostních nerovností, jsou John Goldthorpe a Richard Breen. Vzdělaností nerovnosti vysvětlují tzv. „primárními“ a „sekundárními“ efekty. Primární efekty⁴⁹ vysvětlují rozdíly ve vzdělávacích výsledcích na nižších stupních školského systému.

U vzniku vzdělanostních nerovností jsou však za klíčové považovány sekundární efekty, které vstupují do hry v uzlových bodech vzdělávacího systému (tzn. tehdy, kdy dochází k prvnímu větvení vzdělávací dráhy a před žákem a jeho rodiči se otevírá možnost volby, včetně volby odejít z formálního vzdělávání). Volba z několika alternativ pak pramení ze zvážení nákladů, rizik i očekávaných výnosů. Greger tento moment vysvětluje takto: *„Navzdory tomu, že vyšší dosažené vzdělání přináší spíše zisky než ztráty, ve skutečnosti existují velké rozdíly ve vyhodnocení případných rizik a výnosů mezi sociálními třídami. Žáci srovnatelných schopností tak často volí různé vzdělávací dráhy v závislosti na jejich pozici ve stratifikačním systému.“*⁵⁰ To, jak vysoké mají žáci aspirace vychází z jejich rodinného zázemí. Rodiče z vyšší a střední třídy povzbuzují své děti k

⁴⁸ Greger in MATĚJŮ, Petr; STRAKOVÁ, Jana et al. *(Ne)rovné šance na vzdělání. Vzdělanostní nerovnosti v České republice*. Praha : Academia, 2006. 412s. ISBN 80-200-1400-4. s. 34.

⁴⁹ např. kulturní kapitál, který má vliv na dosažené školní výsledky především v počátečních fázích vzdělávání, ale také faktory psychologické či genetické povahy

⁵⁰ Greger in MATĚJŮ, Petr; STRAKOVÁ, Jana et al. *(Ne)rovné šance na vzdělání. Vzdělanostní nerovnosti v České republice*. Praha : Academia, 2006. 412s. ISBN 80-200-1400-4. s. 37.

ambicióznějším volbám, přestože jejich schopnosti a školní výsledky nemusí této volbě vždy nutně odpovídat. Přesto tito rodiče raději volí riziko možného neúspěchu, protože si uvědomují význam vzdělání a radši vynaloží další finanční prostředky, aby zabránili sestupné sociální mobilitě svých potomků a zajistili jim postavení v rámci sociální struktury adekvátní jejich nynější pozici. Větší ekonomická ztráta pojíci se s možností neúspěchu oproti tomu rodiče z dělnické třídy často přiměje zvolit pro své potomky vzdělávací dráhu méně výběrovou či nižší. Žáci z dělnických rodin více zvažují ekonomické důsledky případného neúspěchu a mohou proto, i přes původně vysoké aspirace, volit další vzdělávací dráhu opatrněji, nebo nastoupit na trh práce a v dalším vzdělávání nepokračovat.⁵¹

Teorie racionálního jednání souhlasí s vlivem aspirací na vzdělávací dráhu a autoři dodávají, že volba vzdělávací dráhy je racionální, poněvadž bývá ovlivněna mírou a dostupností ekonomických prostředků rodiny. Jinými slovy: děti, pocházející z rodiny náležející k vyšší nebo střední vrstvě obyvatelstva, jsou povzbuzovány k ambicióznějším volbám. Naopak děti, jejichž rodiče patří k „dělnické třídě“, jsou zpravidla vedeny k volbě nižší vzdělávací dráhy, poněvadž rodiče počítají s možným rizikem neúspěchu svých dětí. Pomocí těchto mechanismů vysvětluje teorie racionálního jednání poměrně malou sociální mobilitu ve většině vyspělých zemí.

I u jedinců, kteří mají stejné mentální schopnosti, se mohou se jejich dosažené školní výsledky značně lišit, a to v závislosti na jejich aspiracích. V tomto bodě se teorie racionálního jednání shoduje se sociálně-psychologickým modelem. Goldthorpe však klade důraz na aspirace jako na produkt očekávání širšího okolí, a to především v již zmíněných tranzitních bodech, kde se vzdělávací dráha větví. Vzdělanostní nerovnosti jsou podle autorů této teorie více méně stabilní v čase a ve vzdělávacím systému, který je spíše uzavřený.

2.1.5 Teorie vzdělanostní reprodukce

Tyto teorie vycházejí z předpokladu, že vzdělanostní nerovnosti se v čase nezmenšují a jsou poměrně stabilní. Jsou tak v přímém rozporu s modernizační

⁵¹ tamtéž

teorií, neboť stratifikační systém považují za víceméně neměnný, přenášený z generace na generaci. Podle autorů Shavita a Blossfelda není vzdělávací systém s to fungovat jako nezávislá instituce, která by dokázala odfiltrovat sociální původ jedince a zhodnotit tak pouze jeho výkon založený na osobnostních předpokladech, jak to vyžaduje meritokratický princip.

Teorie vzdělanostní reprodukce předpokládá, že rodina si vždy najde nějakou cestu, jak zajistit svým potomkům stejné místo ve stratifikačním systému, jako zastává generace předchozí, oni, nebo pozici ještě lepší. Ani otevření možnosti studia většímu počtu studentů nevede ke snížení vzdělanostních nerovností, neboť nově otevřená místa především na středoškolské a vysokoškolské úrovni tak zaplní nejdříve děti z rodin s vyšším sociálně-ekonomickým statusem. Radikální formulaci této hypotézy pak představuje koncept „*maximálně udržované nerovnosti*“, který říká, že míra vzdělanostních nerovností se nezmění až do chvíle, kdy bude zcela uspokojena poptávka vycházející ze strany vyšších vrstev společnosti po daném stupni vzdělání. V moderních západních společnostech je přístup k základnímu vzdělání univerzální, proto se důraz přesouvá na vzdělanostní nerovnosti na úrovni střední školy, a to především v zemích s nízkým podílem všeobecného středního vzdělání jako je Česká republika, a v přístupu k vysokoškolskému vzdělání.⁵²

V rámci vzdělanostní reprodukce lze rozlišit dva různé přístupy, jejichž představitelé se liší v názoru, zdali je to vzdělávací systém, který vytváří nerovnosti odpovídající socioekonomickým nerovnostem, anebo to jsou kulturní rozdíly, jdoucí ruku v ruce s rozdíly sociálními. Podle toho, jaký aspekt jednotliví autoři zdůrazňují, je lze rozdělit na představitele sociální a kulturní reprodukce. Koncept kulturní reprodukce zastupují především Bourdieu a Bernstein. Vysvětlují přetrvávání sociální struktury z generace na generaci pomocí konceptu „kulturního kapitálu“, resp. popisují kulturní odlišnosti prostředí, z nichž děti do školy přicházejí, a ukazují, jak se tyto odlišnosti promítají do jejich školních výkonů.

⁵² Greger in MATĚJŮ, Petr; STRAKOVÁ, Jana et al. *(Ne)rovné šance na vzdělání. Vzdělanostní nerovnosti v České republice*. Praha : Academia, 2006. 412s. ISBN 80-200-1400-4. s. 34.

teorie sociální reprodukce

Autory teorií sociální reprodukce jsou zpravidla autoři radikální levice (neomarxisté), jakými jsou např. L. Althusser a S. Bowles a H. Gintis. Ti považují vzdělávací systém za hlavní nástroj kapitalistické společnosti k udržení jejího třídního řádu. Teorie sociální reprodukce zdůrazňuje, že v rámci školní socializace si žák osvojuje nejen potřebné dovednosti pro trh práce, ale také se ztotožňuje s pozicí v rámci třídního systému, která mu je školou přisouzena, jako se spravedlivým a oprávněným výsledkem. Reprodukce vzdělanostních nerovností a především pak ospravedlnění jejich existence je podle této teorie hlavním výstupem vzdělávání.

Ospravedlnění existence vzdělanostních nerovností probíhá navíc tak, aby je člověk přijal za své, aby došlo k jejich interiorizaci. L. Althusser proto vnímá školu jako hlavní a nejdůležitější „ideologický aparát státu“, který umožňuje kapitalistické společnosti reprodukovat stávající strukturu a předcházet sociálním konfliktům.⁵³ Teorie sociální reprodukce tak, jak jí prezentují Althusser, Bowles a Gintis, byla podrobena četné kritice, a to především pro svou přílišnou radikálnost, ale také proto, že jedinec je v jejich pojetí pasivní a že až příliš přeceňují možnosti socializace. Důležitým konceptem, který však z teorií sociální reprodukce vzešel, je tzv. „skryté kurikulum“.⁵⁴

teorie kulturní reprodukce

Tato teorie vysvětluje přenášení stávající sociální struktury z jedné generace na následující pomocí konceptu „kulturního kapitálu“. Kulturní kapitál je „produktem kulturní kvality“ prostředí, v němž člověk vyrůstá. To znamená, že děti pocházející z vyšších společenských vrstev mají vyšší úroveň kulturního kapitálu, jež zdědily po svých rodičích, než děti z nižších společenských vrstev. Bourdieu rozlišuje tři typy kulturního kapitálu. Vtělený kulturní kapitál, což jsou dispozice, schopnosti a kompetence jedince, dále objektivizovaný, který představuje objekty

⁵³ Greger in MATĚJŮ, Petr; STRAKOVÁ, Jana et al. *(Ne)rovné šance na vzdělání. Vzdělanostní nerovnosti v České republice*. Praha : Academia, 2006. 412s. ISBN 80-200-1400-4. s. 35.

⁵⁴ Greger ho tamtéž popisuje jako „širší souvislosti života školy, jako je klima a kultura školy, vztahy mezi učiteli a žáky, mezi školou, rodiči a širším sociálním okolím, hodnoty ve vzdělávání a jejich utváření, komunikovaná očekávání ze strany učitele apod. Nejedná se o formální kurikulární dokumenty či proklamované cíle vzdělávání, ale o každodenní fungování škol a vlastní proces socializace dítěte, které jsou důležité prvky analýzy vzdělanostních nerovností vycházející z pozic sociální reprodukce.“

kulturní povahy (např. knihy, obrazy, hudební nástroje aj.) a konečně institucionalizovaný kulturní kapitál, který je vyjádřen v podobě kvalifikací, diplomů, akademických titulů a vědeckých hodností.

Nejdůležitější roli při vysvětlení vzdělanostních nerovností hraje vtělená forma kulturního kapitálu. Ta v sobě zahrnuje jazykové dovednosti, kulturní vzorce chování, vztah dítěte ke škole, k autoritě, dosavadní znalosti a dovednosti, které se dítě naučí v rodině nebo širším společenském okolí, tedy to, co škola potom zhodnocuje a odměňuje. Děti pocházející z vyšších společenských vrstev jsou podle Bourdieuvy teorie díky prostředí, v němž vyrůstají, lépe obeznámeny s dominantní kulturou, vyznají se v ní a orientují se v jejích pojmech. Škola pak tuto jejich obeznámenost zhodnocuje a na jejím základě dosahují tyto děti lepších výsledků, než jakých dosahují děti pocházející z nižších společenských vrstev. Dochází k tomu, že děti z nižších společenských vrstev jsou pak školou označeny jako děti bez talentu a problémové, zatímco děti z vyšších tříd získávají nálepku nadaných či talentovaných. Tyto nerovnosti škola nevyrovnává, ale naopak je umocňuje, přispívá k jejich kontinuitě, protože latentně požaduje to, co explicitně neposkytuje.

V této souvislosti se uvádí též Bernsteinova teorie „jazykových kódů“. Bernstein, v souvislosti s teorií kulturního kapitálu, analyzuje formu jazyka, který je příznačný pro jednotlivé sociální třídy. Na základě četných výzkumů dochází k závěru, že schopnost dětí vzdělávat se ve škole závisí mj. také na tom, „*v jakém sociokulturním prostředí vyrůstají a který jazykový kód si v něm osvojí*“⁵⁵. Bernstein rozlišuje tzv. omezený jazykový kód, typický pro nižší sociální třídu a rozvinutý jazykový kód, který je rozvíjen v rodinách středních a vyšších tříd. Rozdíl mezi oběma kódy nespočívá ani tak v bohatosti slovní zásoby, jako spíše v logické struktuře větné stavby, přesnosti vyjadřování a v celkovém způsobu komunikace.⁵⁶

Školní vzdělávání vyžaduje právě rozvinutý jazykový kód, a jelikož je jazyk hlavním prostředkem dorozumívání a socializace dítěte, školní úspěšnost je tak přímo závislá na úrovni sociokulturního zázemí dítěte.

⁵⁵ PRŮCHA, Jan. *Moderní pedagogika*. Praha : Portál, 2005. 481s. ISBN 80-7367-047-X.

⁵⁶ Greger in MATĚJŮ, Petr; STRAKOVÁ, Jana et al. *(Ne)rovné šance na vzdělání. Vzdělanostní nerovnosti v České republice*. Praha : Academia, 2006. 412s. ISBN 80-200-1400-4. s. 36.

2.2 Rovný přístup ke vzdělávání v kontextu Finska

2.2.1 Rovnost jako tradiční hodnota

Skandinávie má historicky silnou tradici v úsilí o sociální rovnost. Důvodů je celá řada a komplexní vysvětlení by žádalo rozbor specifického geo-politického a historicko-kulturního vývoje tohoto regionu. Co lze s jistotou konstatovat, je fakt, že v cestě k sociální rovnosti severských zemí hrála velkou roli podnikavá rolnická a dělnická třída, silně zakořeněné protestantské hodnoty, společně s nízkým počtem obyvatel těchto zemí. V případě Finska přispěl k rovnosti obyvatel paradoxně i fakt, že tato země byla dlouho velmi chudá a nevytvořily se zde velké sociální rozdíly.

Skandinávie byla rovněž průkopníkem rovnosti v rodinných vztazích - právní úprava manželství byla přijata již po roce 1910 a velmi záhy byla zavedena ochrana práv dítěte (hlavně v Norsku). Švédsko a Dánsko jsou pro změnu vlajkovými loděmi v zavádění progresivní a sociální důchodové politiky, péče o staré občany a v otázce rodinné politiky. Hospodářské nerovnosti sice ve skandinávských zemích od konce 80. let vzrůstají, avšak tento region i nadále představuje nejméně nerovnou část světa.⁵⁷

Kapitolu samu pro sebe tvoří též rovná práva mužů a žen - v této oblasti jdou severské země opět příkladem celému světu. Finsko, se zavedením volebního práva pro ženy již v roce 1906, bylo první zemí v Evropě a třetí na světě (po Novém Zélandu a Austrálii), kde byly ženy v tomto ohledu zrovnoprávněny. Dnes patří Finsko, vedle Švédska a Dánska, k zemím s rekordním zastoupením žen v politice, není tak náhodou, že v současnosti má Finsko v čele státu po boku prezidentky Tarji Halonen také premiérku Mari Kiviniemi. Právě rovné šance a stejné podmínky pro muže a ženy jsou jedním z důvodů ekonomické, sociální i demokratické vyspělosti zemí Skandinávie.

⁵⁷ Skandinávie je školou kreativního sociálního myšlení : rozhovor s prof. Göranem Therbornem. Sociologický časopis/Czech Sociological Review : Sociologický ústav AV ČR. 2006, 42, 4, s. 793-799.

2.2.2 Silný stát blahobytu

Dokladem hodnoty, jakou má sociální spravedlnost ve Finsku, je fakt, že zde byl (obdobně jako v dalších skandinávských zemích) vytvořen silný stát blahobytu. Tento model, ač značně finančně náročný pro své vysoké zdanění, je všeobecně pozitivně přijímán celou společností právě pro vysokou míru spravedlnosti, kterou poskytuje.

Tento model zamezuje například vzniku takových bariér, jakými jsou chronicky špatné zdraví dětí či nevyhovující bytové podmínky, které by nutily rodiny neustále se stěhovat a vytvářet tak prostředí, které nesvědčí stabilní školní docházce. V případě, že má student ve škole potíže, se do jejich řešení zapojují (skrže multidisciplinární týmy - viz. oddíl 3.3.2) i systémy sociální a zdravotní péče, nebo i další podpůrné orgány, je-li tomu třeba.

V neposlední řadě se stát blahobytu podílí na distribuci rovných šancí na vzdělání škálou podpůrných finančních opatření pro studenty terciárního vzdělávání (a dokonce někdy i vyššího sekundárního vzdělávání). Náklady na vzdělání tak nese částečně poskytovatel vzdělávání a částečně různé instituce sociálního státu. Ve Finsku je všeobecně uznáváno, že rovnost v oblasti vzdělávání vyžaduje jak řešení v oblasti vzdělávací, tak podpůrná opatření mimo vzdělávací politiku.⁵⁸

Nízký počet obyvatel, nízká hustota zalidnění a velmi tvrdé životní podmínky vytvářely ve Finsku specifické prostředí, ve kterém měl každý jednotlivec svou nezastupitelnou roli a hodnotu. Dodnes Finové tvrdí, že se svým malým počtem si nemohou dovolit mít nekvalitní vzdělávání, ve kterém by přicházeli o talenty. „*Nemůžeme si dovolit, aby byl jediný člověk odpadl z cesty celoživotního vzdělávání*“, tvrdí Irmeli Halinen, vedoucí skupiny pro rozvoj finského národního kurikula.⁵⁹

⁵⁸ GRUBB, Norton, et al. Finland : Courty Note. In *Equity in Education : Thematic Review* [PDF dokument]. 2005. OECD : OECD, 2005 [cit. 2010-12-10]. Dostupné z WWW: <<http://www.oecd.org/dataoecd/49/40/36376641.pdf>>. s.16.

⁵⁹ HALINEN, Irmeli; JÄRVINEN, Ritva. *Futures education* [PDF dokument]. Helsinki : Finnish National Board of Education, 2007 [cit. 2011-02-15]. Dostupné z WWW: <http://www.oph.fi/download/47651_netengtulevaisuuskasvatus2007.pdf>. ISBN 978-952-13-3436-8.

2.3 Realizace myšlenky rovného přístupu ke vzdělání na jednotlivých stupních vzdělávacího systému ve Finsku

Základem úspěchu v oblasti systematického usilování o poskytování rovných šancí na vzdělání je koncepční přístup vedoucí napříč celým vzdělávacím systémem. Jen při důsledném dodržování zásad rovných šancí všem dětem na každém vzdělávacím stupni je možné dosáhnout žádoucích znatelných, měřitelných výsledků. V této podkapitole se pokusím na příkladu Finska ukázat, jakými způsoby lze na jednotlivých stupních vzdělávacího systému pracovat na realizaci myšlenky rovných šancí.

2.3.1 Ranná péče a předškolní vzdělávání

Ranná péče, předškolní vzdělávání a základní vzdělávání tvoří ve Finsku jednotný celek, který zajišťuje konzistentní a pružné prostředí, ve kterém mohou děti rozvíjet své vlohy a vlastnosti.

Ačkoliv i ve Finsku jsou předškolní péče a vzdělávání z větší míry zpoplatněny, některým dětem jsou poskytovány zdarma v závislosti na velikosti rodiny a výši jejího příjmu. Rodiče malých dětí mají nárok na zvláštní sociální podporu zahrnující 43 týdnů rodičovské dovolené a příspěvek po narození dítěte. Po skončení rodičovské dovolené mohou dostat rodiče příspěvek na domácí péči o dítě až do tří let nejmladšího dítěte, nebo do té doby, než dítě začne využívat předškolní péči poskytovanou městem. Tato pro-sociálně orientovaná politika je považována za důležitý faktor podporující rovnost šancí všech dětí.

Již v předškolním vzdělávání je kladen důraz na časnou intervenci a podporu v případě dětí, které jsou oproti ostatním znevýhodněny svými životními podmínkami. Tato podpora je považována za zcela zásadní, neboť cílem je hned v počátku co nejvíce vyrovnat rozdíly vycházející z rodinného a sociálního zázemí jednotlivých dětí a poskytnout tak všem dětem rovnocennou příležitost k rozvoji. V běžných mateřských školách je zvláštní podpora dětem poskytována při každé vhodné příležitosti, přičemž u každého dítěte je brán zřetel na možné vývojové

poruchy, poruchy učení, jazykové bariéry, rozdílné kulturní zázemí či jiné zvláštní potřeby.

Zvláštní cíle předškolního vzdělání, formulované zákonem z roku 2001, jsou následující: zlepšení školní připravenosti a zralosti dětí, stejně jako posílení jejich sociálních kompetencí a zdravého sebepojetí pomocí hry a pozitivních zkušeností s učením. V rámci předškolní výchovy nezačínají děti se systematickou výukou jednotlivých předmětů; tento přípravný rok má usnadnit přechod z mateřské školy (či střediska denní péče) k základnímu vzdělání tím, že sleduje a podporuje fyzický, psychický, sociální, kognitivní a emocionální vývoj dítěte a napomáhá tak od samého počátku předejít možným obtížím.

Pokud dítě potřebuje pomoc, je ve spolupráci s rodiči a zástupci sociální a zdravotní péče navržena a zprostředkována vhodná podpora. I zde je hlavním cílem vyrovnat co nejvíce rozdíly plynoucí ze sociokulturního zázemí dítěte, postižení, poruchy či jiných obtíží.⁶⁰

2.3.2 Základní vzdělávání - jednotná škola

Devítiletá jednotná škola je všeobecně považována za nejsilnější nástroj finské společnosti v cestě za rovnými šancemi pro všechny děti. Velmi důležitý je fakt, že během základního vzdělávání nejsou studující nikam směřováni ani přerozdělováni a studují zpravidla v heterogenních skupinách. Pro všechny žáky jsou nastaveny stejné cíle, ale zákon o základním vzdělávání a základní kurikulum vyžadují, aby školy braly v úvahu studentovy individuální potřeby a učební styly a využívaly různých pedagogických prostředků a výukových metod tak, aby byl při osvojování vzdělávacích obsahů podporován učební proces každého studenta. Proto je nezbytné, aby učitelé dokázali dobře řídit své žákovské skupiny a zároveň vést a podporovat jednotlivé studenty individuálně. Učitel musí též rozpoznat silné a slabé stránky žáků tak, aby jim mohl vytvářet osobní studijní plány. V poslední době je kladen velký důraz na tvorbu různorodého učebního prostředí a povzbudivé, interaktivní atmosféry ve školách.⁶¹

⁶⁰ HALINEN, Irmeli; JÄRVINEN, Ritva. Towards inclusive education: the case of Finland. *Prospects*. 2008, 38, 4, UNESCO, 2008. 21s. s. 87-88.

⁶¹ tamtéž s. 89

V základním vzdělávání můžeme identifikovat sadu nástrojů, nebo spíše vzájemně propojených a relativně konzistentních postupů, které jsou zodpovědné za kvalitní výsledky v oblasti podpory spravedlnosti a rovnosti pro všechny žáky. Norton Grubb ve své případové studii považuje za hlavní tyto nástroje:

Osobnost učitele

V první linii v boji proti nerovnosti stojí učitel. Je to právě on, kdo je odpovědný za identifikaci studentů, kteří zaostávají za svými vrstevníky či mají podprůměrné známky. S takovými studenty pak učitel pracuje samostatně, nebo ve skupinách 2 až 4 žáků, na vyřešení konkrétního problému v daném předmětu. Takovéto doučování pak probíhá buď před výukou, nebo po ní, v závislosti na rozvrhu, a také jízdách řádech autobusů. Rovněž je možné doučovat během oběda, nebo v rámci běžné výuky v době, kdy se ostatní studenti věnují skupinové práci.

Asistent učitele

Druhým pilířem je asistent učitele/třídní asistent, nebo též školní asistent, pokud pracuje s více učiteli v rámci školy. Nejedná se o plně vyškoleného učitele, ale minimálně o osobu s uzavřeným prvním ročníkem vysokoškolského vzdělání. Asistent plní pokyny učitele, střídavě si přisedá k jednotlivým žákům, odpovídá na jejich dotazy a motivuje ty, jejichž pozornost polevuje. Pracuje se studenty jednotlivě i ve skupinách, věnuje se probírané látce, nebo specifickým tématům, se kterými žáci potřebují pomoci.

Speciální pedagog

Třetím pilířem v boji s nerovností je speciální pedagog. Speciální pedagog má podobné vzdělání jako učitel základní školy, obohacené o roční přípravu v oblasti různých poruch učení a speciální pedagogiky. Pracuje v součinnosti s učitelem dle potřeby tak, aby se dostatečné míry podpory dostalo všem studentům, kteří nebyli zachyceni do „záchranné sítě“ předchozích dvou instancí. Speciální pedagog se většinou soustředí na pomoc s výukou jazyků (finštiny nebo švédštiny) a matematiky.

Speciální vzdělávání se týká cca 1.8% studentů; jde zpravidla o studující se závažnými postiženími, kteří navštěvují zvláštní školy a dále 4.4% s méně

závažnými poruchami, kteří jsou integrováni do běžných škol. Obě tyto skupiny jsou zvlášť diagnostikovány. Třetí skupina dětí - ministerstvo uvádí přibližně 17% - jsou studenti se specifickými potřebami, kteří nejsou nijak diagnostikováni, ale jednoduše potřebují zvláštní pomoc. Na tuto třetí skupinu je zaměřena péče speciálních pedagogů ve školách.

Multidisciplinární tým

Čtvrtým pilířem je multidisciplinární tým, který je zaměřen na studenty, jejichž slabý postup je způsoben širšími sociálními problémy či problémy v rodině. Tým se skládá z učitele, speciálního pedagoga, školního poradce a několika dalších osob vně školy - psychologa, sociálního pracovníka z oddělení sociálních služeb, a pokud je třeba, tak i zástupce služeb zdravotní péče. Dále, pokud se tato oblast jeví být součástí problému, jsou členy tohoto týmu i osoby zastupující systém veřejné správy bydlení. Multidisciplinární tým má přístup k mnohem širšímu poli služeb a podpor a s jeho pomocí má škola možnost identifikovat a napravit i problémy, které jsou běžně mimo pole působnosti školy samotné. Jednou z výchozích myšlenek pro vytváření takovýchto nástrojů je fakt, že pokud mimoškolní problémy žáků budou řešeny odborníky, učitelé pak mají více prostoru koncentrovat se na výuku samotnou.⁶²

2.3.3 Přejít a selekce - sekundární a terciární vzdělávání

Vstup na střední školu

Hlavní volba, kterou musí studenti učinit na konci povinné devítileté školní docházky, je volba mezi dvěma základními a velmi rozdílnými směry středního vzdělání. Cílené a dlouhodobé zvyšování flexibility a prostupnosti finského vzdělávacího systému se snaží, aby případné „nevhodné“ rozhodnutí nebylo pro studenta fatální.

Hladší přechod na střední školy zajišťují školní kariérní poradci. Mezi sedmým a devátým ročníkem základní školy studenti zpravidla absolvují

⁶² GRUBB, Norton, et al. Finland : Courty Note. In *Equity in Education : Thematic Review* [PDF dokument]. 2005. OECD : OECD, 2005 [cit. 2010-12-10]. Dostupné z WWW: <<http://www.oecd.org/dataoecd/49/40/36376641.pdf>>. s.20.

poradenský kurz, který probíhá většinou hodinu týdně. Tento kurz je veden školním poradcem, který je zároveň členem multidisciplinárního týmu. Jedná se většinou o vystudovaného učitele s dodatečnou roční přípravou v oblasti volby povolání a poradenství. Studenti se scházejí ve skupinách na všeobecné informativní přednášky, rovněž se pak s poradcem schází individuálně či v malých skupinkách, kde probírají své osobní zájmy. Cílem tohoto typu vedení a poradenství je připravit všechny studenty co nejlépe na rozhodnutí, které musí učinit na konci základního vzdělávání. Studenti se dozvědí jak o možnostech profesní volby, tak o dalším studijním směřování, které by ke zvolené profesi vedlo.

Z názorů finských studentů nicméně vyplývá, že kvalita tohoto typu poradenství se významně liší škola od školy a někteří měli pocit, že na rozhodnutí, které museli podstoupit na konci deváté třídy, nebyli řádně připraveni.⁶³

Ačkoliv některé typy středoškolských institucí vedou k dalšímu vzdělání více než jiné, obecně lze říci, že rozhodnutí o typu konkrétní vyšší sekundární školy studentovi teoreticky nezavírá žádné dveře k možnému budoucímu vzdělávání. Finské školství se tak do značné míry vymanilo ze vzdělávacích „slepých uliček“⁶⁴, kterými jsou jiné země ještě stále často zatíženy. Jedná se například o učňovské obory bez maturity, vyšší odborné školy apod. Tento fakt považuji za velmi důležitý v kontextu rovných vzdělávacích příležitostí.

Co se týče podpory rovnosti během samotného sekundárního vzdělávání, je nutno říci, že na střední škole se mechanismy, jež doposavad velmi úspěšně zabraňovaly vzniku velkých nerovností, z větší části vytrácí. Podpora žákům, kteří nepracují tak rychle, asistenti, speciální pedagogové jsou mnohem běžnější v rámci základního vzdělávání. V rámci odborného středního školství je ze zákona nařízena podpora poskytovaná studentům s postižením. Na všeobecné větvi středního vzdělávání je ovšem nedostatek pomoci žákům se specifickými vzdělávacími potřebami již finskými odborníky považován za problém a zlepšení této situace je jednou z priorit v rámci blízké budoucnosti.

⁶³ tamtéž

⁶⁴ překlad anglického výrazu *dead end*, který je v této souvislosti používán

Vstup do vyššího vzdělávání

Finští studenti mohou spoléhat na řadu různých podpor, jakými jsou: bezplatné vzdělání, dotovaná zdravotní a psychologická péče, dotované bydlení, strava a jízdné a navíc ještě finanční podpora od Ministerstva zdravotnictví a sociálních věcí. Ve skutečnosti může student, který nebydlí u svých rodičů (což ve Finsku činí pouhá 4% vysokoškoláků, což je nejméně v Evropě), dosáhnout až na podporu 500 Eur měsíčně. Přibližně 300 Eur z toho činí studijní grant a dalších 200 Eur podpora na bydlení. Tato částka je závislá na příjmu studenta, jeho věku a na tom, zda má manžela/manželku. Příjem rodičů naopak na výši podpory vliv nemá. Navíc má student nárok na studentskou půjčku až ve výši 300 Eur měsíčně. Tato půjčka je státem garantována a má velmi výhodné podmínky.

Velký vliv na vyrovnávání vzdělávacích šancí v oblasti terciárního vzdělání měl vznik polytechnik na počátku devadesátých let. Vyrovnání šancí a otevření cesty k terciárnímu vzdělání bylo také jedním z hlavních důvodů pro vytvoření těchto neuniverzitních vysokoškolských institucí. Cíleno tak bylo především na studenty, kteří by jinak k vyššímu vzdělání neměli přístup z důvodů, že jejich rodiče nejsou vysokoškoláci, studenty s nízkými příjmy, a studenty z venkovských oblastí, kteří by si z finančních důvodů nemohli dovolit odejít studovat, přistěhovalce a studenty demotivované velikostí univerzit a jejich příliš abstraktním kurikulem, a kteří by se lépe cítili na menších a praktičtěji orientovaných polytechnicách.⁶⁵

2.4 Systémové nástroje pro dosahování rovnosti

Jak je zřejmé, ve Finsku se podařilo rozvinout různé mechanismy, které vytvářejí prostředí větší rovnosti na školách (zejména na škole základní). Kromě konkrétních nástrojů, aplikovaných na jednotlivých vzdělávacích stupních, jsou to i systémové nástroje, které fungují průřezově celým vzdělávacím systémem. Ráda bych zde zmínila alespoň ty nedůležitější.

⁶⁵ GRUBB, Norton, et al. Finland : Courty Note. In *Equity in Education : Thematic Review* [PDF dokument]. 2005. OECD : OECD, 2005 [cit. 2010-12-10]. Dostupné z WWW: <<http://www.oecd.org/dataoecd/49/40/36376641.pdf>>. s.19-23.

2.4.1 Programy poskytující „druhou šanci“

Kromě snah o poskytování co nejspravedlivějšího prostředí v rámci běžných vzdělávacích institucí na pre-primární, primární, sekundární a terciární úrovni, byla ve Finsku vytvořena široká nabídka různých programů poskytujících tzv. „druhé šance“. Tyto programy slouží lidem, kteří z nejrůznějších důvodů „vypadli“ z hlavního vzdělávacího proudu, aby se do něj mohli znovu navrátit, nebo aby našli alternativní cestu k zaměstnání. Ve Finsku je vždy možná určitá forma vzestupné vzdělávací mobility, což je způsobeno i tím, že již nevyskytují tzv. „konečné“ vzdělávací programy (jako bývalo např. střední odborné vzdělání).

Takovými programy jsou například:

Desátý ročník základní školy

Pro studenty, kteří dokončí devátý ročník s nedostatečnými výsledky pro nástup na všeobecnou vyšší sekundární školu, nebo kteří se nemohou dostat na vybraný obor profesní přípravy existuje možnost absolvování desátého ročníku základní školy. Během tohoto roku mohou studenti pracovat na zlepšení svých známek, nebo hledat odborné odvětví, jehož studium by je zajímalo. Tento desátý ročník také potenciálně umožňuje studentům změnit, či nalézt nový postoj ke svému vzdělání, rozvíjet plány své budoucí školské i pracovní kariéry, to vše s pomocí podpůrných nástrojů, kterými jsou poradci, zvláštní pedagogové, multidisciplinární týmy atd. Výhodou desátého ročníku je též fakt, že student zůstává ve známém prostředí a pracuje se známými učiteli a poradci. Úspěšnost aplikace tzv. desátého ročníku v praxi se jeví jako značně vysoká - ze skupiny žáků, kteří absolvovali desáté ročníky ve Finsku v roce 2002, jich 35% nastoupilo na všeobecnou vyšší sekundární školu, 48% odbornou střední školu, 3% nastoupila do pracovního procesu a z pouhých 2% se stali nezaměstnaní. Zbýlý počet absolventů desátého ročníku se věnoval jiným typům činnosti.

Projekt „Účast mládeže“

Tento projekt je zaměřen na mladé lidi, kteří čelí obtížím v konečné fázi základního vzdělávání.

Jeho hlavními cíli je:

- zabezpečit, aby mladí lidé pokračovali po opuštění povinné školní docházky ve vzdělávání nebo v práci
- zasáhnout ohrožené skupiny a poskytnout jim podporu v jejich rozhodování
- nabídnout širokou škálu modelových řešení problémů v závislosti na individuální životní situaci⁶⁶

Soubor 39 lokálních projektů tak rozvíjí metody časně identifikace problémů, pomoci při přestupných fázích, spolupráce mezi školskými autoritami, sociálními pracovníky, pracovníky s mládeží a zaměstnavateli, čímž vzniká jakási podpůrná síť okolo těchto mladých lidí. Některé z použitých metod jsou podobné podpůrným nástrojům aplikovaným v devátém a desátém ročníku základní školy. Tento projekt byl spuštěn roku 2004, zatím však nejsou k dispozici jasná data týkající se jeho efektivity a úspěšnosti.

Středoškolské dílny

Tyto programy jsou formálně součástí vzdělávacího systému, ale často bývají organizovány nevládními organizacemi. Ty poskytují studentům namísto výuky ve třídách projekty týkající se konkrétní práce. Jsou založeny ve značné míře na činnostním učení v pracovním terénu a poskytují studentům nejen náhled na praktické fungování různých profesí, ale především i jistou formu první praxe, která jim pak často umožní vstup na pracovní trh.

Učňovské programy

Tyto programy jsou určeny absolventům odborného sekundárního vzdělávání, kteří stále nejsou zaměstnatelní; jejich účelem je poskytnutí praxe v profesi, kterou vystudovali. Studenti tak získají zkušenost s pracovním trhem a potřebnou praxi v oboru. Je-li tato praxe úspěšná jak z pohledu zaměstnavatele, tak z pohledu studenta, bývá tento přijat do pracovního poměru. Udávaná úspěšnost těchto programů je až 80% - tedy až 80% účastníků získá pracovní místo na základě tohoto nástroje

⁶⁶ National Report of Finland. In *Development of Education* [PDF dokument]. August 2004. UNESCO : International Bureau of Education, 2004 [cit. 2010-10-23]. Dostupné z WWW: <<http://www.ibe.unesco.org/International/ICE47/English/Natreps/reports/finland.pdf>>.

Programy druhé šance pro dospělé

Dospělí mají řadu možností, ze kterých mohou v případě zájmu vybírat. Mohou se zapsat na střední odborné školy jako běžní studenti a absolvovat je v upraveném režimu během zaměstnání, nebo mohou vybírat mezi řadou odborných škol pro dospělé. Tyto jsou zřizovány buď orgány místní správy, nebo nevládními organizacemi. Širokou škálu programů nabízí v rámci pracovního trhu Ministerstvo práce. Programy jsou většinou zaměřeny na co nejrychlejší navrácení nezaměstnaných jedinců na pracovní trh, důraz tedy bývá kladen na krátké programy u profesí, které požadují méně odborné přípravy. Často jsou tyto programy poskytovány vzdělávacími centry a jejich součástí bývá i praxe v konkrétní profesi.

2.4.2 Snižování rozdílů mezi městy a venkovem

Jedna z forem nerovnosti, která se ve Finsku trvale objevuje je rozdíl mezi oblastmi relativně městského typu na jihu země a oblastmi převážně venkovskými směrem na sever země. Tento rozdíl je nepoměrně větší ve Finsku než například v České republice, jelikož vzdálenosti jsou zde mnohem větší a hustota zalidnění nižší. Ve vzdálených oblastech se tak díky demografickým vlivům stále snižuje procento mladé populace a tedy i škol. Snižující se počet škol má za následek větší vzdálenosti, které musí studenti zdolávat a zároveň menší možnost volby při výběru typu střední školy. U vysokoškolského vzdělání je tento problém ještě znatelnější. Z tohoto důvodu byla ve Finsku vyvinuta národní síť více než padesáti institucí, které mají sub-kampusy a pobočky v nejrůznějších menších městech. Přesto se musí mnoho studentů za vysokoškolským vzděláváním stěhovat. Dalším problémem je získávání kvalitních pedagogických sil v odlehlejších oblastech země, častěji se tak zde školy musí spolehnout na učitele bez dostatečné kvalifikace.⁶⁷

⁶⁷ GRUBB, Norton, et al. Finland : Courty Note. In *Equity in Education : Thematic Review* [PDF dokument]. 2005. OECD : OECD, 2005 [cit. 2010-12-10]. Dostupné z WWW: <<http://www.oecd.org/dataoecd/49/40/36376641.pdf>>. s. 30-37.

2.4.3 Hodnocení, sebehodnocení a neexistence školní inspekce

Hodnocení studentů je vnímáno jako cenný nástroj pro učitele i studenty samotné. Učitelé poskytují studentům zpětnou vazbu k jejich sebe-hodnocení a jsou tak schopni lépe zvážit jejich individuální potřeby, identifikovat problémy v jejich rozvoji a stanovit cíle tohoto rozvoje. Učitelé a studenti nejsou zatěžováni celonárodním testováním. Jednou za 5 let je každá škola zahrnuta do národního vzorku učebních výsledků v jednom z předmětů. Učitelé pak obdrží informace o výsledcích své školy, tyto informace však nejsou nikde zveřejňovány a školy nejsou navzájem porovnávány.⁶⁸

2.4.4 Rovné šance pro přistěhovalce

Menšiny tvořené přistěhovalci bývají ve většině zemí typickým příkladem nerovné distribuce vzdělávacích a pracovních příležitostí ve společnosti, často dokonce krácení v oblasti lidských práv. I ve Finsku, podobně jako v ostatních zemích Evropy, počet přistěhovalců každým rokem vzrůstá a v rámci vzdělávacích příležitostí jsou přistěhovalci vnímáni jako jedna z „ohrožených skupin“, jež musí čelit nerovnostem v této oblasti.⁶⁹

Cílem vzdělávání je nyní reagovat na tento stav co nejpružněji, uspokojovat speciální potřeby této skupiny, podporovat v nejvyšší míře participaci přistěhovaleckých žen a dívek na vzdělávání a odborné přípravě a samozřejmě zprostředkovávat co nejrychlejší osvojení finštiny či švédštiny, jakožto základního nástroje pro další vzdělávání ve Finsku.

V současnosti jsou v oblasti vzdělávání imigrantů stanoveny tyto priority:

- usnadnit těmto studentům vstup do vyššího sekundárního vzdělávání
- zvýšit možnosti v oblasti učňovské přípravy

⁶⁸ *National Core Curriculum for Basic Education 2004* [PDF dokument]. Helsinky : Finnish National Board of Education, 2004 [cit. 2011-01-20]. Dostupné z WWW: <http://www.oph.fi/download/47671_core_curricula_basic_education_1.pdf>. ISBN 978-952-13-3346-0(pdf).

⁶⁹ GRUBB, Norton, et al. Finland : Courty Note. *In Equity in Education : Thematic Review* [PDF dokument]. 2005. OECD : OECD, 2005 [cit. 2010-12-10]. Dostupné z WWW: <<http://www.oecd.org/dataoecd/49/40/36376641.pdf>>. s.9.

- rozšířit pomocné doučování jakožto nástroj proti „odpadávání“ studentů ze studia
- cíleně připravovat studenty na vstup na polytechniky
- lépe identifikovat a využít předchozího vzdělání přistěhovalců⁷⁰

Ve Finsku byla zavedena řada nástrojů, které mají napomoci výše zmíněných cílů a priorit dosáhnout. Jsou to především následující programy:

Programy pro dospělé

Nabízeny jsou jazykové programy, „finské kultury a společnosti“, dále široká paleta odborného vzdělávání pro dospělé. Navíc je poskytován roční přípravný trénink, který obsahuje finský jazyk a zvyky, vedení a některé kurzy v rodném jazyce studenta, podpůrné studentské skupiny, tutor, osobní studijní plán atd. Na imigranty se rovněž zaměřují zvláštní programy pracovního trhu.

Nástroje ve školách

Vláda přiděluje orgánům místní správy finanční příspěvek určený na rozšíření vzdělávání dětí imigrantů, které navštěvují školy ve Finsku. Tyto finance mohou být použity na výuku finštiny jako cizího jazyka nebo na úhradu výuky v rodném jazyce studenta.

Mnoho imigrantů má vytvořen individuální vzdělávací plán a v rámci základního vzdělávání studenti využívají i všeobecných podpůrných mechanismů, které jsou určeny všem studentům.

Děti přistěhovalců mohou v rámci základního vzdělávání studovat ve svém rodném jazyce, toto je však v plné míře možné jen na několika školách ve velkých městech - především se jedná o ruštinu, estonštinu a angličtinu. Zákon o základním vzdělávání umožňuje, aby výuka probíhala plně, nebo z části v rodném jazyce přistěhovalce a některé místní úřady již poskytují vzdělávání dvoujazyčně, nebo přímo v jazyce přistěhovalců, a to především arabštině, somálštině, ruštině, vietnamštině a estonštině.

⁷⁰ National Report of Finland. In *Development of Education* [PDF dokument]. August 2004. UNESCO : International Bureau of Education, 2004 [cit. 2010-10-23]. Dostupné z WWW: <<http://www.ibe.unesco.org/International/ICE47/English/Natreps/reports/finland.pdf>>.s.27.

Přestože dle mezinárodních měřítek je ve Finsku otázce rovnosti přistěhovalců věnována již delší dobu značná pozornost a jejímu řešení nezanedbatelné finanční prostředky a úsilí, zůstává tato oblast jednou z priorit finské vzdělávací politiky. Hlavním důvodem je zvyšující se počet přistěhovalců a jejich přirozené seskupování do homogenních skupin, se kterými se následně hůře pracuje, a rovněž přetrvávající výzva, kterou je vzdělávání romské populace ve Finsku. Mezi členy této tradiční menšiny se stále setkáváme s vysokým podílem umísťování dětí do zvláštních škol, s vysokými absencemi, problémy v rodinách, závažnými konflikty mezi rodinnými a školními hodnotami, nízkou mírou využívání předškolní péče a mimoškolních aktivit a zároveň nízkým počtem hodin nabízených v romštině.⁷¹

2.4.5 Rovnost pohlaví

Jak bylo již zmíněno výše, Finsko je jednou ze zemí, kde jsou nerovnosti v právech mužů a žen nejnižší na světě. Z tohoto důvodu se zde nesetkáváme v zásadní míře s problémem nižších vzdělávacích příležitostí pro dívky a ženy. Co se prospěchu a podílu na vzdělávání týče, nerovnosti se jeví být spíše opačného charakteru, tedy ve prospěch dívek. Zastoupení dívek ve vyšším vzdělání je obecně vyšší než chlapců, s výjimkou (stejně jako ve většině vyspělých zemí) technických oborů na vysokoškolské úrovni, kde je dívek o něco méně. Oproti tomu v dalších „tradičně mužských oborech“ mužských oborech, jako jsou práva a medicína, ve Finsku opět vedou dívky. Grubb ve své studii o rovných příležitostech ve Finsku k tématu rovnosti pohlaví uvádí: „*Pokud ve Finsku existuje problém v oblasti genderu, pak je to ten, že chlapci jsou náchylnější ke špatnému chování a k „odpadávání“ ze studia.*“⁷² Tento problém je ještě citelnější u přistěhovalců. I ve Finsku však přetrvávají jisté stereotypy ohledně mužských a ženských oborů a, jak jsme již zmínili, především v technických a průmyslových oborech je zastoupení dívek stále relativně nízké.

⁷¹ GRUBB, Norton, et al. Finland : Courty Note. In *Equity in Education : Thematic Review* [PDF dokument]. 2005. OECD : OECD, 2005 [cit. 2010-12-10]. Dostupné z WWW: <http://www.oecd.org/dataoecd/49/40/36376641.pdf>. s.45.

⁷² GRUBB, Norton, et al. Finland : Courty Note. In *Equity in Education : Thematic Review* [PDF dokument]. 2005. OECD : OECD, 2005 [cit. 2010-12-10]. Dostupné z WWW: <http://www.oecd.org/dataoecd/49/40/36376641.pdf>. s.9.

Programy podporující podíl dívek v technických oborech

Za účelem zvýšení podílu dívek v technických vzdělávacích oborech byla ve Finsku představena řada programů. Hlavními cíli bylo otevřít ženám nové pracovní a kariérní možnosti v technických profesích a snížit tak tradiční rozdělení pracovního trhu na mužské a ženské profese. Hlavní cílovou skupinou tohoto projektu byly dívky v posledním ročníku povinné školní docházky, kterým byly představeny možnosti studia technických oborů a které byly podporovány v méně tradičním rozhodnutí o svém vzdělání a budoucí kariéře.

Takovými projekty byly například:

- MIRROR
- Projekt Tina
- WomenIT
- Sara - Zvyšování rovnosti mezi pohlavími ve vzdělávání v oblasti informačních a komunikačních technologií
- Hil@dies - dívky, ženy a technologie

2.4.6 Rovné šance pro děti se speciálními potřebami

Speciální vzdělávání se ve Finsku již delší dobu vyvíjí jako integrální a přirozená součást hlavního vzdělávacího proudu. Dětem s méně závažnými obtížemi, respektive potenciálně všem dětem, je (především na devítileté základní škole) k dispozici komplexní síť nástrojů, jak dosáhnout co nejlepších výsledků⁷³. O těchto jsme již hovořili výše v kapitole tomu určené. Následující speciální podpůrné programy jsou pak určeny pro žáky a studenty se speciálními potřebami:

- Polovina výuky se specifickým vyučováním pro žáky a studenty s menšími potížemi učení či problémy s přizpůsobením se.
- Celá specificky upravená výuka pro žáky a studenty se závažnými potížemi učení, poruchami, hendikepy, nemocemi, s retardací, s emočními poruchami atd.

⁷³ poradenství, pomocné doučování atp.

- Jsou k dispozici asistenti se speciálními učebními pomůckami a materiály a doplňkovým vybavením.⁷⁴

Ačkoliv finské školství je vysoce inkluzivní a velké množství žáků je zařazeno do hlavního proudu výuky, někteří žáci a studenti (např. kvůli nemoci, hendikepu nebo sociálním problémům) čelí tak velkým obtížím, že nemohou dokonce ani se silnou podporou studovat v běžných místních školách nebo ve školách pro žáky se speciálními potřebami. Ve Finsku funguje kompletní záchranná síť, která zaručuje, že příležitosti ke vzdělání jsou dostupné opravdu všem. Do této sítě patří výuka v nemocnicích, v „reformních školách“ a ve speciálních školách pro žáky s těžkými handicapem.

Reformní školy

Jedná se o typ národních internátních škol, kam jsou děti umísťovány tehdy, je-li jejich pobyt doma narušen a není plněna pravidelná školní docházka. To bývá nejčastěji kvůli závislosti na drogách či alkoholu, poruchám chování nebo krizi v rodině. Z pohledu poskytování služeb a vzdělávání jde o radikální řešení a obvykle je až poslední volbou, nepomohla-li žádná předchozí opatření. Těchto škol je ve Finsku v současné době osm, a to šest pod správou vlády a dvě soukromé reformní školy. V těchto školách žáci zpravidla studují v malých skupinách za jasně stanovených podmínek a v bezpečném prostředí, přičemž počet žáků v jedné instituci je cca dvacet dětí v průměrném věku 15 let.

Školy pro žáky se speciálními potřebami

Takovýchto škol je v současnosti ve Finsku sedm a slouží dětem se závažnými poruchami zraku, sluchu a pohybu, s neurotickými poruchami, dysfagií a autismem a dalšími závažnými zdravotními hendikepy. Kromě výuky poskytují také dohled, rehabilitaci a podpůrné služby ulehčující učení. Státní školy hrají zvláštní roli i v poskytování podpory a poradenství příslušným oddělením na obecních úradech, běžným školám a rodičům, a to především tím, že:

- pořádají kurzy

⁷⁴ RÝDL, Karel. *Princip inkluze ve výchovně vzdělávacím systému skandinávských zemí. Příklad Finska*. Nepublikovaný rukopis.

- vytvářejí a poskytují potřebný metodický materiál pro ostatní školy
- vyvíjejí vzdělávací a rehabilitační techniky
- aktivně rozvíjejí poradenství a různé programy, které jsou k dispozici na internetu.

Tyto instituce mohou navštěvovat i děti z běžných škol, u nichž je diagnostikována některá z uvedených poruch. Během podpůrné doby jsou monitorovány veškeré jejich vzdělávací aktivity a podpůrná opatření, následně je ve spolupráci s kmenovou školou dítěte navržen individuální vzdělávací plán. Zejména děti, které trpí závažnými či četnými poruchami a které vyžadují zvláštní uzpůsobení místa pro výuku, neobvyklé učební pomůcky či vybavení a velice dobře speciálně vzdělaný učitelský personál pokračují ve studiu v těchto státních školách v delším období nebo dokonce po celou dobu své vzdělávací dráhy. Většina dětí s podobnými hendikepy však ve Finsku studuje na svých kmenových školách.⁷⁵

Projekt „LATU“ - zvyšování kvality speciálního vzdělávání

Mezi řadou projektů, které jsou zaměřeny na oblast hendikepovaných dětí a dětí se zvláštními vzdělávacími potřebami, byl v nedávné době nejvýznamnější projekt LATU,⁷⁶ který byl realizován ve dvou fázích v letech 1997 - 2004. Hlavními cíli bylo zvýšení kvality speciálního vzdělávání, udržování a další rozvoj rovnosti ve vzdělávání a prevence sociálního vyloučení. Projekt byl koncipován na pomoc při hledání řešení praktických problémů ve zvláštním vzdělávání.⁷⁷

2.5 Shrnutí

Jak uvádí Průcha, filozofie rovnosti a spravedlnosti je dominantní pro vzdělávací politiku Finska a tudíž se jako nejdůležitější jeví to, aby se všem žákům bez výjimky dostalo v rámci školního vzdělávání co nejvíce individuálně přizpůsobených

⁷⁵ RÝDL, Karel. *Princip inkluze ve výchovně vzdělávacím systému skandinávských zemí. Příklad Finska*. Nepublikovaný rukopis.

⁷⁶ finsky „trasa“ či „stezka“

⁷⁷ National Report of Finland. In *Development of Education* [PDF dokument]. August 2004. UNESCO : International Bureau of Education, 2004 [cit. 2010-10-23]. Dostupné z WWW: <<http://www.ibe.unesco.org/International/ICE47/English/Natreps/reports/finland.pdf>>.s.28-29.

podnětů k rozvoji.⁷⁸ Stát blahobytu umožňuje, že vzdělání je ve stejné kvalitě poskytováno takřka bez výjimky všem, a to bez poplatků, od předškolního roku až po univerzity, potažmo celoživotní vzdělávání. Minimální podíl soukromých subjektů ve vzdělávacím systému zabraňuje vytváření elitních institucí. Naprosto zásadní je velká vyrovnanost kvality škol, která vytváří prostředí reálné rovnosti v rámci přístupu ke vzdělání.

V kombinaci s komplexní škálou nástrojů, zamezujících vzniku nerovností již v počátcích, a následné důsledné dodržování zásad pro vymýcení exkluze ve vzdělávání, se (především v oblasti základního jednotného školství) setkáváme ve Finsku s prostředím takřka unikátní rovnosti.

Další závěr, ke kterému došla i mezinárodní komise posuzující rovnost vzdělávacích šancí v různých zemích, je, že Finsko nabízí širokou škálu programů „druhé šance“, a to pro jednotlivce v různých životních stádiích. Tyto programy lze považovat za silný nástroj sloužící k dosahování vyšší rovnosti šancí ve vzdělávání, neboť jsou nezřídka schopny navrátit na cestu vzdělávání či do zaměstnání jedince, který by byl jinak reálně znevýhodněn nedostatečností svého vzdělání či profesní praxe.

V rámci vzdělávání přistěhovalců je kladen důraz především na úspěšné zapojení se do finského vzdělávacího systému a společnosti a zároveň udržení jejich vlastní kultury. V nedávné době byla uvedena do praxe řada nových projektů zaměřených na přistěhovalce a zlepšení podmínek vzdělávání této cílové skupiny je jednou z priorit současné finské vzdělávací politiky.

⁷⁸ PRŮCHA, Jan. *České a finské školství. České a finské výsledky vzdělávání: Komparace nálezů mezinárodní evaluace PISA*. Pedagogická orientace, 2005, č. 1. 165s. s. 2-9. ISSN 1211-4669.

3. JEDNOTNÁ A SELEKTIVNÍ ŠKOLA V ZRCADLE VÝSLEDKŮ TESTŮ PISA

Cílem této kapitoly je seznámit čtenáře s koncepcí a výsledky výzkumného projektu PISA⁷⁹ a na jejich základě zhodnotit realizaci idey rovných šancí ve vzdělávání ve Finsku a v České republice. Hlavním podkladem pro tuto kapitolu jsou výsledky samotných testů z let 2000, 2003, 2006 a konečně 2009. Výzkumný projekt PISA jsem si vybrala z toho důvodu, že je do srovnávacích aktivit v jeho rámci zapojeno jak Finsko, tak i Česká republika, poskytuje nejnovější data v oblasti výsledků základního vzdělávání a jedním z jeho ústředních témat je právě rovný přístup žáků ke vzdělání. Prostřednictvím výzkumného projektu, resp. jeho výsledků, se pokusím zjistit, jak se liší vědomosti a dovednosti finských a českých žáků, tedy žáků procházejících různými vzdělávacími systémy (jednotným a selektivním) a zároveň jaký mají tyto dva vzdělávací systémy vliv na rovný přístup ke vzdělání pro všechny žáky. V tomto ohledu jsem se zaměřila na ukazatele, které se rovných šancí týkají přímo, a to na vliv rodinného prostředí a typu školy na výsledky testů.

3.1 Výzkumný projekt PISA

Tento projekt navrhla OECD (Organizace pro hospodářskou spolupráci a rozvoj) koncem 90. let minulého století a jedná se o dosud nejvýznamnější hodnocení vzdělávacích systémů na základě jejich reálných produktů.⁸⁰ Cílem výzkumu PISA je zjistit úroveň čtenářské, matematické a přírodovědné gramotnosti patnáctiletých žáků různých zemí z celého světa a poskytnout mezinárodní srovnání jejich výsledků. Spíše než na učivo předepsané školními osnovami je

⁷⁹ Zkratka PISA pochází z anglického Programme for International Student Assessment – Program pro mezinárodní hodnocení žáků.

⁸⁰ PRŮCHA, Jan. *České a finské školství. České a finské výsledky vzdělávání: Komparace nálezů mezinárodní evaluace PISA*. Pedagogická orientace, 2005, č. 1. 165s. s 2-9. ISSN 1211-4669.

kladen důraz na výzkum vědomostí a dovedností potřebných pro budoucí úspěšné uplatnění žáků v reálném životě.⁸¹

První fáze výzkumu PISA proběhla v roce 2000 a byla věnována čtenářské gramotnosti, druhá fáze se v roce 2003 zaměřila na gramotnost matematickou. Třetí fáze výzkumu, která se uskutečnila v roce 2006, zjišťovala úroveň přírodovědné gramotnosti patnáctiletých žáků ve více než 50 zemích. Zatím poslední fáze z roku 2009, které se zúčastnilo rekordních 65 zemí, se zaměřila opět na čtenářskou gramotnost a poskytla tak cenné podklady pro srovnání se situací z fáze první v roce 2000.

Co se týče metod a nástrojů, probíhal výzkum PISA formou písemného testování a dotazování. Vybraní žáci byli testováni na svých školách, kde vyplňovali test (120 minut) a dotazník (přibližně dalších 45 minut). Ředitelé škol zařazených do výzkumu PISA vyplňovali zhruba 30minutový dotazník, ve kterém poskytovali informace o své škole.⁸²

Testovaný vzorek ve všech zemích je vybírán tak, aby reprezentoval populaci patnáctiletých žáků. Ve Finsku se tak šetření účastní žáci jednoho typu školy (jednotná základní škola). Oproti tomu v České republice byl vzorek vybírán tak, aby byl reprezentativní vůči populaci, vzhledem k jednotlivým typům škol (základní školy, víceletá gymnázia, čtyřletá gymnázia, střední odborné obory s maturitní zkouškou i bez maturitní zkoušky a speciální školy).⁸³ Pro Českou republiku (ale též pro další země, jako Německo, Slovensko, Rakousko, Maďarsko a další) byla tato volba testované populace poněkud nešikovná, protože příslušnou věkovou kategorii tvoří žáci základních i středních škol.

3.2 Výsledky finských a českých žáků v testech PISA

V následujících oddílech lze sledovat průměrné výsledky finských a českých žáků v testech PISA 2000, 2003, 2006 a 2009. Údaje jsou zpracovány do zjednodušených

⁸¹ FRÝZKOVÁ, Michaela; PALEČKOVÁ, Jana. *Přírodovědné úlohy výzkumu PISA*. Praha : ÚIV, 2007. 103s. ISBN 978-80-211-0540-9.

⁸² STRAKOVÁ Jana a kol.: *Vědomosti a dovednosti pro život. Čtenářská, matematická a přírodovědná gramotnost patnáctiletých žáků v zemích OECD*. Praha : ÚIV, 2002. 111s. ISBN 80-198-0342-4. s. 13.

⁸³ PALEČKOVÁ, Jana; TOMÁŠEK, Vladislav. *Učení pro zítřek. Výsledky výzkumu OECD PISA 2003*. Praha : ÚIV, 2005. 100s. ISBN 80-211-0500-3. s. 11-12.

tabulek a obsahují pouze data obou srovnávaných zemí. Spolu s komparací finských a českých výsledků testů PISA jsem rovněž porovnávala výsledky obou zemí s průměrnými výsledky zemí OECD, popřípadě zemí OECD i všech zemí účastnících se testování. Mezinárodní průměr zemí OECD v testech PISA 2000, 2003 a 2006 má ve všech testovaných oblastech vždy stejnou hodnotu 500 bodů, v roce 2009 jsou uvedeny jednotlivé průměry zemí OECD u konkrétních oblastí.

3.2.1 PISA 2000

Již z výsledků prvního šetření, provedeného v roce 2000, je zřejmé, že patnáctiletí Finové dosáhli ve všech měřených oblastech nadprůměrných výsledků. Oproti tomu výsledky českých studentů byly (ve srovnání s průměrem zemí OECD) v oblasti čtenářské gramotnosti podprůměrné, v matematické oblasti průměrné a v oblasti přírodních věd těsně nad průměrem.

Pořadí v následující tabulce je uváděno v rámci zemí OECD.

Počet zúčastněných zemí: 43 (29 zemí OECD + 14 partnerských zemí)

Fokusová oblast: čtenářská gramotnost

Čtenářská gramotnost			Matematická gramotnost			Přírodovědná gramotnost		
Země	Pořadí	Průměr	Země	Pořadí	Průměr	Země	Pořadí	Průměr
Finsko	1.	546	Finsko	4.	536	Finsko	3.	538
ČR	19.	492	ČR	18.	498	ČR	11.	511

Tabulka č. 2: **Výsledky finských a českých žáků v testech PISA 2000.**

Zdroj: STRAKOVÁ Jana a kol.: Vědomosti a dovednosti pro život. Čtenářská, matematická a přírodovědná gramotnost patnáctiletých žáků v zemích OECD. Praha : ÚIV, 2002. 111s. ISBN 80-198-0342-4.

Poznámka: Srovnání se zeměmi OECD: mezinárodní průměr zemí OECD = 500 bodů

Průměrný výsledek země:

je nad průměrem zemí OECD
není statisticky významně rozdílný od průměru zemí OECD
je pod průměrem zemí OECD

3.2.2 PISA 2003

Situace v tomto roce byla téměř stejná jako u výzkumu v roce 2000. Obě země se ve dvou oblastech lehce vylepšily, zatímco Finové se v rámci svých excelentních pozic dostali na první místo u všech typů gramotnosti; Češi v rámci zemí OECD získali těsně nadprůměrný výsledek v matematické gramotnosti a do nadprůměru se lehkým zlepšením vyhoupli i u gramotnosti přírodovědné. U čtenářské gramotnosti naopak čeští studenti spadli do ještě hlubšího podprůměru, než tomu bylo o tři roky dříve. Z komparace českých a finských výsledků je patrné, že mladí Češi dopadli ve všech oblastech testu opět hůře než mladí Finové.

Počet zúčastněných zemí: 41 (30 zemí OECD + 11 partnerských zemí)

Fokusová oblast: matematická gramotnost

Čtenářská gramotnost			Matematická gramotnost			Přírodovědná gramotnost		
Země	Pořadí Celkové/OECD	Průměr	Země	Pořadí Celkové/OECD	Průměr	Země	Pořadí Celkové/OECD	Průměr
Finsko	1./1.	543	Finsko	2./1.	544	Finsko	1./1.	548
ČR	24./20.	489	ČR	13./10.	516	ČR	9./6.	523

Tabulka č. 3: **Výsledky finských a českých žáků v testech PISA 2003.**

Zdroj: KOUCKÝ, Jan; KOVAŘOVIC, Jan; PALEČKOVÁ, Jana; TOMÁŠEK, Vladislav. Učení pro zítřek: Výsledky výzkumu OECD PISA 2003. Praha : ÚIV, 2005. 265s. ISBN 80-221-0360-5.

Poznámka: Srovnání se zeměmi OECD: mezinárodní průměr zemí OECD = 500 bodů

Průměrný výsledek země:

je nad průměrem zemí OECD
není statisticky významně rozdílný od průměru zemí OECD
je pod průměrem zemí OECD

3.2.3 PISA 2006

Jak je patrné z tabulky č. 4, i v tomto testu dosáhli finští studenti opět vynikajících výsledků ve srovnání nejen se studenty českými, ale i s těmi z ostatních zúčastněných zemí. Srovnáme-li výsledky českých a finských žáků, objevují se zde významné rozdíly ve všech oblastech, zvláště v oblasti čtenářské gramotnosti, kde rozdíl dosáhl 64 bodů. V oblastech přírodovědné a matematické gramotnosti jsou sice rozdíly také značné, ale čeští studenti v tomto roce v obou těchto měřených oblastech dosáhli nadprůměrného výsledku mezi zeměmi OECD.

Počet zúčastněných zemí: 57 (30 zemí OECD + 27 partnerských zemí)

Fokusová oblast: přírodovědná gramotnost

Čtenářská gramotnost			Matematická gramotnost			Přírodovědná gramotnost		
Země	Pořadí Celkové/OECD	Průměr	Země	Pořadí Celkové/OECD	Průměr	Země	Pořadí Celkové/OECD	Průměr
Finsko	2. / 2.	547	Finsko	2. / 1.	548	Finsko	1. / 1.	563
ČR	26. / 20.	483	ČR	16. / 11.	510	ČR	15. / 11.	513

Tabulka č. 4: Výsledky finských a českých žáků ve výzkumném projektu PISA 2006.

Zdroj: PALEČKOVÁ, Jana a kol.: Hlavní zjištění výzkumu PISA 2006. Praha : ÚIV, 2007. 121s. ISBN 80-245-0562-4.

Poznámka: Srovnání se zeměmi OECD: mezinárodní průměr zemí OECD = 500 bodů

Průměrný výsledek země:

je nad průměrem zemí OECD
není statisticky rozdílný od průměru zemí OECD
je pod průměrem zemí OECD

Hodnota rozdílu mezi výsledky pěti procent nejlepších a pěti procent nejslabších žáků ve výsledcích přírodovědné gramotnosti měřené v tomto roce u nás činil 322 bodů. Ve Finsku, které dosáhlo nejlepšího výsledku, je tento rozdíl jen

281 bodů. Česká republika se tak řadí mezi země s nadprůměrným rozdílem mezi dobrými a slabými žáky.⁸⁴

3.2.4 PISA 2009

V zatím posledním testovacím kole dosáhli finští žáci opět nadprůměrných výsledků ve všech měřených oblastech, zatímco čeští žáci dosáhli ve čtenářské gramotnosti výsledků podprůměrných a v oblasti matematické a přírodovědné gramotnosti výsledků průměrných. Navíc se Česká republika zařadila mezi jednu z pěti zemí OECD, kde došlo ve čtenářské gramotnosti od roku 2000 k významnému zhoršení výsledků. Ve Finsku výsledky také mírně poklesly, nejednalo se však o statisticky významný rozdíl (viz. příloha číslo 2). U matematické gramotnosti dokonce v České republice došlo k nejvyššímu poklesu od roku 2003 ze všech 40 zemí, které se obou cyklů zúčastnily (viz. příloha číslo 3). Bohužel i v oblasti přírodovědné gramotnosti došlo u mladých Čechů k významnému poklesu úrovně dosažených výsledků, druhému nejvyššímu ze všech měřených zemí hned po Rakousku. Hodnou povšimnutí je skutečnost, že přírodovědná gramotnost je v roce 2009 jedinou měřenou oblastí, kde významně poklesly i výsledky finských žáků (viz. příloha číslo 4).

Počet zúčastněných zemí: 65 (34 zemí OECD + 31 partnerských zemí)

Fokusová oblast: čtenářskou gramotnost

Čtenářská gramotnost (průměr zemí OECD: 493)			Matematická gramotnost (průměr zemí OECD: 496)			Přírodovědná gramotnost (průměr zemí OECD: 501)		
Země	Pořadí Celkové/OECD	Průměr	Země	Pořadí Celkové/OECD	Průměr	Země	Pořadí Celkové/OECD	Průměr
Finsko	3./2.	536	Finsko	6./2.	541	Finsko	2./1.	554
ČR	37./27.	478	ČR	/22.	493	ČR	/19.	500

⁸⁴ PALEČKOVÁ, Jana a kol.: *Hlavní zjištění výzkumu PISA 2006*. Praha : ÚIV, 2007. 121s. ISBN 80-245-0562-4.

Tabulka č. 5: **Výsledky finských a českých žáků ve výzkumném projektu PISA 2009.**

Zdroj: PALEČKOVÁ, Jana a kol.: *Hlavní zjištění výzkumu PISA 2009. Umíme ještě číst? Praha : ÚIV, 2010. 52s. ISBN 978-80-211-0608-6.*

Poznámka: Srovnání se zeměmi OECD

Průměrný výsledek země:

je nad průměrem zemí OECD
není statisticky rozdílný od průměru zemí OECD
je pod průměrem zemí OECD

Ze srovnání výsledků zanesených do tabulek 2 – 5 můžeme učinit několik důležitých závěrů:

- výsledky mladých Finů, kteří se vzdělávají v jednotné škole, jsou vynikající v každém testu a v každé jeho části
- mladí Češi vzdělávaní v selektivní škole dosahují v každém testu a v každé jeho části vždy horších výsledků než jejich finští vrstevníci
- největší bodový rozdíl ve výsledcích českých a finských žáků je v oblasti čtenářské gramotnosti
- výsledky českých studentů se mezi měřením v roce 2000 a 2009 významně zhoršily ve všech měřených oblastech

Z doprovodných dotazníků navíc vyplynulo, že pro české žáky není škola místem, kam by chodili rádi. Více než polovina všech testovaných mladých Čechů se ve škole často nudí a třetina do školy nechce chodit vůbec. Nejlepší vztah ke škole mají žáci na čtyřletých gymnáziích, přesto se ve škole nudí téměř polovina z nich. Na víceletá gymnázia dle vlastních slov nechce chodit čtvrtina patnáctiletých žáků.⁸⁵

⁸⁵ PALEČKOVÁ, Jana a kol.: *Hlavní zjištění výzkumu PISA 2009. Umíme ještě číst? Praha : ÚIV, 2010. 52s. ISBN 978-80-211-0608-6. s. 7.*

3.3 Vliv socioekonomického zázemí žáků na jejich výsledky

Pro téma této diplomové práce, tedy oblast rovných vzdělávacích šancí, jsou testy PISA cenným zdrojem informací hned z několika důvodů. Zabývají se totiž, kromě testování jednotlivých typů gramotnosti žáků, také výzkumem řady dalších oblastí.

V této podkapitole se zaměřím na souvislost výsledků finských a českých žáků s jejich rodinným socioekonomickým a kulturním zázemím. Výzkum PISA totiž ukazuje, že se vzdělávací systémy jednotlivých zemí v tomto ohledu značně liší a slabá závislost žáků na socioekonomickém zázemí rodiny vypovídá jasně o tom, že vzdělávací systém je vůči žákům spravedlivý a poskytuje jim co možná nejrovnější vzdělávací příležitosti.

Pokud chceme zjistit, jak vysoká je míra závislosti výsledků vzdělávání na rodinném zázemí žáků v obou zemích, je nutno zkoumat, jakou roli škola hraje (či by hrát měla) jako tzv. vyrovnávací nástroj sociálních nerovností.

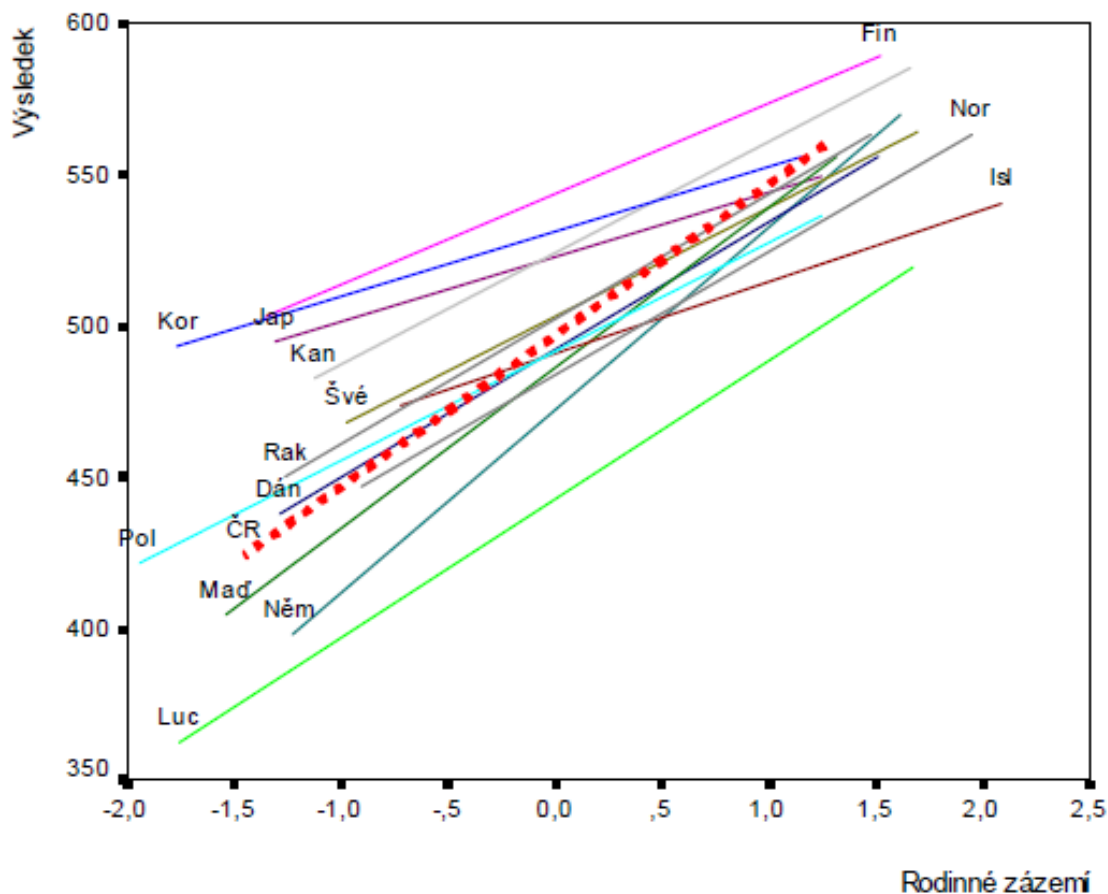
V grafu č. 1 jsou vyneseny závislosti výsledků žáků různých zemí v testu čtenářské gramotnosti na jejich rodinném zázemí z testování v roce 2000. Pro popis rodinného zázemí zde byl zvolen index charakterizující ekonomický, sociální a kulturní status rodin žáků, který byl založen na vybraných faktorech.⁸⁶

Na svislé ose grafu jsou vyneseny výsledky žáků, na vodorovné ose index ekonomického, sociálního a kulturního statusu. Informaci o situaci v jednotlivých zemích získáme ze sklonu a délky zobrazených úseček a z jejich umístění. Sklon úsečky udává míru závislosti výsledku na rodinném zázemí. Větší sklon představuje větší vliv rodinného zázemí, tedy větší nerovnost mezi žáky v dané zemi, kteří se liší svým rodinným zázemím. Délka úsečky představuje velikost

⁸⁶jsou to tyto faktory: sociálně ekonomický status odvozený od zaměstnání rodičů, nejvyšší dosažené vzdělání rodičů, majetkové zázemí rodiny, dostupnost vzdělávacích zdrojů v rodině a kulturní bohatství rodiny - in STRAKOVÁ Jana a kol.: Vědomosti a dovednosti pro život. Čtenářská, matematická a přírodovědná gramotnost patnáctiletých žáků v zemích OECD. Praha : ÚIV, 2002. 111s. ISBN 80-198-0342-4. s. 88.

rozdílů mezi 5 % žáků s nejlepším a 5 % žáků s nejhorším rodinným zázemím. Umístění úsečky určuje celkový výsledek žáků dané země.⁸⁷

Závislost výsledků žáků na jejich rodinném zázemí



Graf č. 1: Souvislost výsledků žáků ve čtenářské gramotnosti s jejich rodinným zázemím (2000).

Zdroj: STRAKOVÁ Jana a kol.: *Vědomosti a dovednosti pro život. Čtenářská, matematická a přírodovědná gramotnost patnáctiletých žáků v zemích OECD*. Praha : ÚIV, 2002. 111s. ISBN 80-198-0342-4.

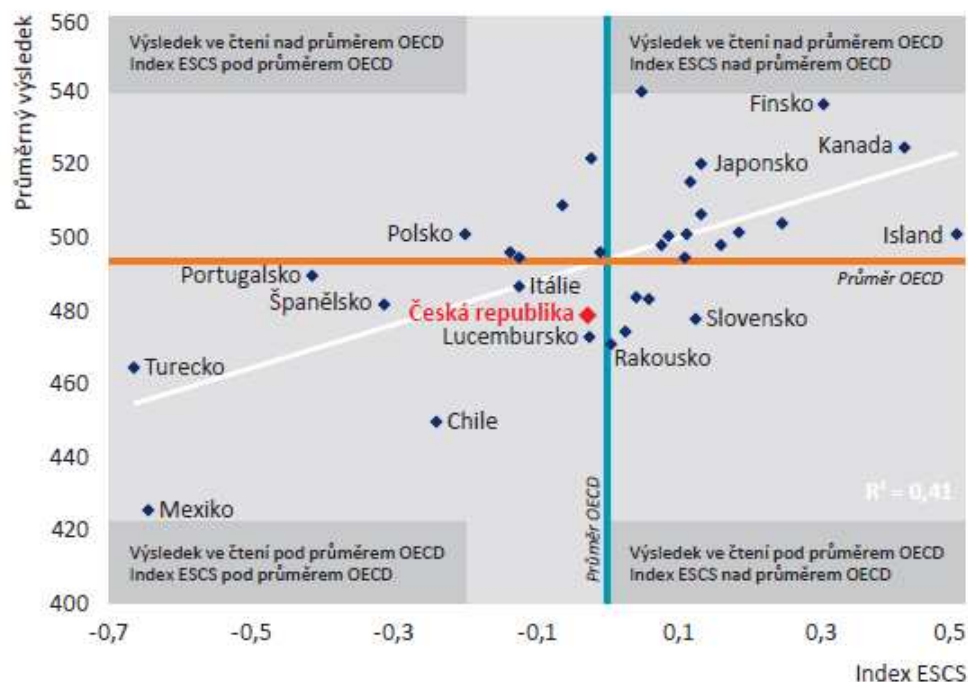
⁸⁷ Zdroj: STRAKOVÁ Jana a kol.: *Vědomosti a dovednosti pro život. Čtenářská, matematická a přírodovědná gramotnost patnáctiletých žáků v zemích OECD*. Praha : ÚIV, 2002. 111s. ISBN 80-198-0342-4. s. 88.

Závislost výsledků žáků na jejich rodinném zázemí se ve Finsku a v České republice významně odlišuje. Zatímco sklon úsečky, která patří Finsku, je velmi mírný (tzn., že vliv rodinného zázemí na výsledky finských žáků je velice malý), úsečka, která náleží České republice, je strmější. Z toho vyplývá, že závislost výsledků českých žáků na jejich rodinném prostředí je výrazně větší než u finských žáků, navíc je tato závislost v českém základním vzdělávání ještě posilována rozdělováním žáků do škol, tedy selekcí. Oproti tomu finská škola, ač musí pracovat se všemi typy žáků najednou, funguje podstatně lépe jakožto nástroj vyrovnávání počátečních handicapů a nerovností či rozdílů obecně.

Graf č. 2 znázorňuje souvislost výsledků žáků s jejich rodinným zázemím o devět let později, tedy v roce 2009. Opět se jedná o čtenářskou gramotnost. Obecně lze říci, že průměrný výsledek zemí roste s rostoucím indexem sociálního, ekonomického a kulturního statusu (ESCS), existuje zde však řada výjimek.

PRŮMĚRNÝ VÝSLEDEK A PRŮMĚRNÝ INDEX ESCS V ZEMÍCH OECD

(PISA 2009 – Čtenářská gramotnost)



Graf č. 2: Souvislost výsledků žáků ve čtenářské gramotnosti s jejich rodinným zázemím (2009).

Zdroj: PALEČKOVÁ, Jana a kol.: Hlavní zjištění výzkumu PISA 2009. Umíme ještě číst? Praha : ÚIV, 2010. 52s. ISBN 978-80-211-0608-6.

Finsko se nachází v pravém horním kvadrantu grafu, tedy tam, kde žáci dosáhli nadprůměrných výsledků v testu a kde socioekonomické a sociokulturní zázemí jejich rodin má na tyto výsledky pouze slabý vliv. Česká republika, nacházející se v levém dolním kvadrantu, patří i v tomto roce mezi země, kde žáci dosáhli podprůměrných výsledků a tyto výsledky jsou přitom spojeny do vysoké míry s jejich socioekonomickým a sociokulturním zázemím. Z právě uvedeného opět vyplývá, že Finsko, na rozdíl od České republiky, poskytuje svým žákům rovné vzdělávací příležitosti v daleko větší míře. Zajímavé je podotknout, že od roku 2000 doznala Česká republika významného zlepšení v této oblasti - vliv ECSC na výsledky klesl o 9 bodů, ale stále zůstává v rámci zemí OECD nadprůměrný.

3.4 Rozdíly ve výsledcích žáků mezi školami a uvnitř škol

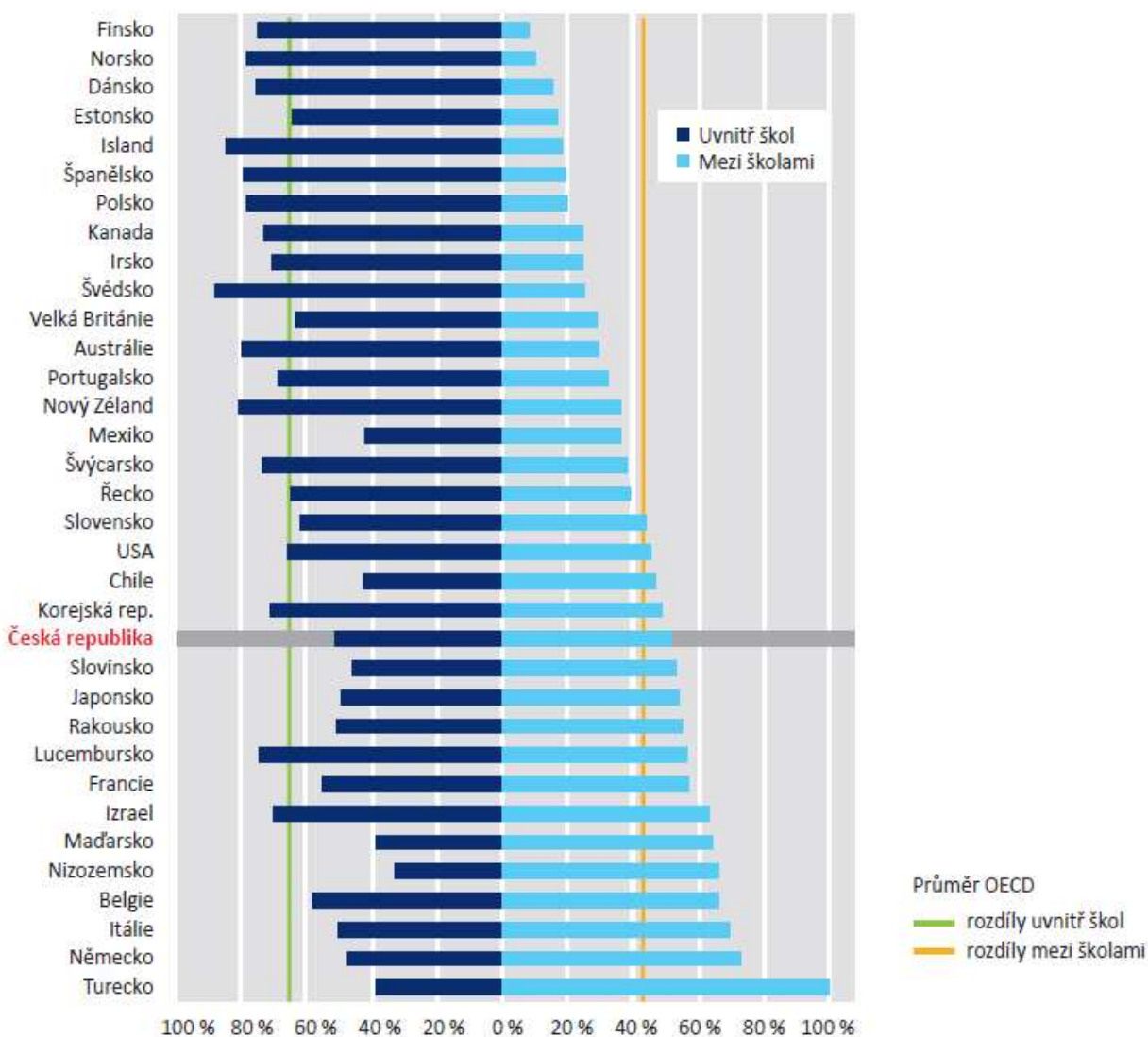
V této podkapitole se zaměřím na souvislost rozdílů mezi školami, které žáci navštěvují, a jejich školními výsledky. Existence velkých rozdílů mezi školami není pro vzdělávací systém příznivá a dle Palečkové svědčí o „*selektivě systému, která je v přímém rozporu s rovnými vzdělávacími příležitostmi pro všechny žáky.*“⁸⁸

Na grafu č. 3 lze doložit, že se Česká republika jednoznačně řadí k zemím, kde se žáci s podobným socioekonomickým zázemím mají tendenci shromažďovat v podobných typech škol a vzdělávací systém tedy působí značně selektivně.

⁸⁸ PALEČKOVÁ, Jana a kol.: *Hlavní zjištění výzkumu PISA 2009. Umíme ještě číst?* Praha : ÚIV, 2010. 52s. ISBN 978-80-211-0608-6. s. 30.

ROZDÍLY MEZI ŠKOLAMI A UVNITŘ ŠKOL V ZEMÍCH OECD

(PISA 2009 – Čtenářská gramotnost)



Graf č. 3: Rozdíly výsledků žáků ve čtenářské gramotnosti mezi školami a uvnitř škol (2009).

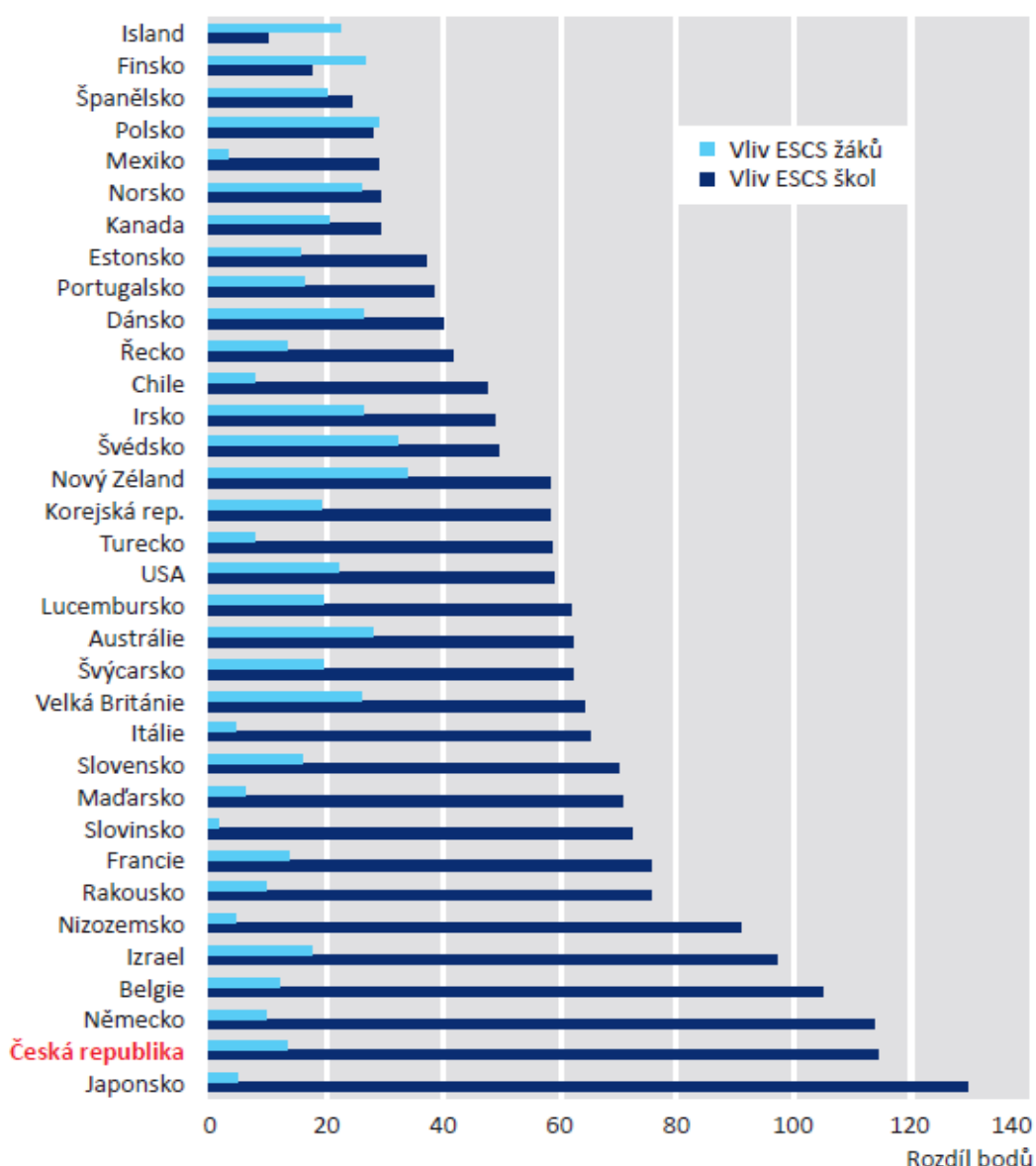
Zdroj: PALEČKOVÁ, Jana a kol.: *Hlavní zjištění výzkumu PISA 2009. Umíme ještě číst? Praha : ÚIV, 2010. 52s. ISBN 978-80-211-0608-6.*

V České republice jsou rozdíly uvnitř škol podprůměrné (školy jsou značně homogenní, co se úrovně studentů týče), zatímco mezi školami nadprůměrné (jednotlivé typy škol/školy se od sebe značně liší i ve výsledcích). Oproti tomu Finsko je (společně s Islandem a Polskem) jednou z mála zemí, kde větší část

rozdílu ve výsledcích žáků vysvětluje rozdíl v socioekonomickém zázemí žákovy rodiny a nikoliv školy, kterou navštěvuje.

Na grafu č. 4 je znázorněno, že v České republice je vliv socioekonomického zázemí školy druhý nejvyšší v zemích OECD, hned po Japonsku. Finsko najdeme naopak na druhé straně, kde je vliv nejmenší, hned po Islandu.

VLIV INDEXU ESCS ŽÁKA A ŠKOLY NA VÝSLEDKY ŽÁKŮ ZEMÍ OECD
(PISA 2009 – Čtenářská gramotnost)



Graf č. 4: Souvislost výsledků žáků ve čtenářské gramotnosti se socioekonomickým zázemím rodiny a školy (2009).

Zdroj: PALEČKOVÁ, Jana a kol. Hlavní zjištění výzkumu PISA 2009. Umíme ještě číst? Praha : ÚIV, 2010. 52s. ISBN 978-80-211-0608-6.

Domnívám se proto, že škola v České republice nefunguje ani zdaleka jako nástroj vyrovnávající sociální nerovnosti, ale naopak, je to jakýsi jejich akumulátor, nebo přinejmenším tyto nerovnosti do značné míry konzervuje. Jak se ukazuje z výsledků žáků, našemu vzdělávání se nedaří s těmito rozdíly konstruktivně pracovat.

V posledních testech se ukázalo, že v České republice se výsledky významně zhoršily na základních školách a u žáků odborných škol. Výsledky žáků na gymnáziích zůstaly oproti tomu prakticky neměnné, již existující propast mezi těmito typy školy se tak ještě prohloubila. Toto je dle mého názoru alarmující zjištění, neboť školsko-politický diskurz současné doby nejeví tendence podnikat v této oblasti zásadnější kroky, dá se tak očekávat další zhoršení v následujících letech.

3.5 Shrnutí

Ze srovnání provedeného v této kapitole vyplývají následující závěry:

- finský vzdělávací systém přináší v testech PISA soustavně výrazně lepší výsledky, a to ve všech měřených oblastech a při všech dosavadních měřeních, přičemž výsledky jsou výrazně nadprůměrné nejen vůči České republice, ale i ostatním zemím
- český systém je vrcholně selektivní - shromažďuje stejné typy žáků na určitých typech škol
- finský systém je naopak v této fázi zcela jednotný
- selektivní systém v ČR má tendenci konzervovat socioekonomické nerovnosti přinesené z rodin
- finský systém funguje jako regulátor těchto socioekonomických nerovností, v rámci vzdělávání je snižuje na minimum

V testech PISA se od roku 2000 finští žáci pravidelně umísťují na vedoucích příčkách, a to ve všech testovaných oblastech. Tajemství úspěchu v tomto případě nelze pochopitelně zcela zjednodušit a o „finském vzdělávacím zázraku“ již bylo v této souvislosti popsáno mnoho stran textu. Hlavní důvod výrazného a trvalého špičkového umístění patnáctiletých Finů podle Kupiainenové⁸⁹ netkví pouze ve vzdělávacím systému. Dlouhodobý úspěch finských studentů lze spíše interpretovat jako jasné prověření úspěšné implementace cílů, které byly uloženy v sedmdesátých letech při zavedení jednotné školy. Důvody jsou tedy zjevně komplexní a dlouhodobé.

Jako jasný důsledek finské jednotné školy se vynořuje ve výsledcích PISA fakt, že jsou to ti „nejslabší“ žáci, kteří dosahují v testech znatelně lepších výsledků, než jejich „slabí“ kolegové např. v České republice, a díky nimž je o tolik vyšší celkový finský průměr. Mimořádný úspěch mladých Finů se tak zakládá z velké části na dobrých výkonech průměrných a nejslabších studentů. Výsledky nejlepších a nejhorších studentů z České republiky jsou oproti tomu velmi rozdílné.

Stejně jako důvody úspěchu mladých Finů nejsou zjednodušitelné na elementární poučky, tak i v poslední době zarážející neúspěch našich žáků nemá pravděpodobně žádné jasné a jednoduché vysvětlení, nebo dokonce řešení. U kulatého stolu nad výsledky PISA 2006 uvedla například vedoucí katedry českého jazyka a literatury Pedagogické fakulty UK Dagmar Mocná názor, že pro žáky ze západoevropských zemí je testům PISA snazší vyhovět. Zatímco česká tradice transmisivního stylu výuky má kořeny ještě v rakousko-uherské monarchii, západní Evropa historicky směřuje k operativnosti kompetencí, která dnes představuje globální vzdělávací trend. *„Například ve Francii se důraz na argumentaci pěstuje na školách již od dob Descartových. A i když často sklouzává do formalizmu, je pro francouzské žáky daleko jednodušší uspět v podobných výzkumech.“*⁹⁰

⁸⁹ KUPIAINEN, Sirkku; HAUTAMÄKI, Jarkko; KARJALAINEN, Tommi. *The Finnish Education System and PISA*. [PDF dokument], Helsinki : Ministry of Education Publications, Finland 2009. 61s. ISBN 978-952-485-779-6.

⁹⁰ HUSNÍK, Pavel. *Proč čeští žáci (ne)jsou dobří v PISE 2006* [online]. Učitelské noviny [cit. 2010-10-27]. Dostupný z WWW: <<http://www.ucitelskenoviny.cz/>>.

Přední odbornice v oblasti základního a středního vzdělávání z Institutu pro sociální a ekonomické analýzy, Jana Straková, na stejném místě uvedla, že jedním z hlavních viníků této situace je podle výstupů PISA socieekonomické zázemí, které v Česku více než jinde ovlivňuje výkony žáků (například jejich přestupy na víceletá gymnázia). *„Zatímco na nedostatky v dovednostech míří kurikulární reforma, nedostatky plynoucí ze sociálních nerovností nejsou rozpoznány. Nepřijímáme cíleně žádná opatření, aby se děti z méně podnětného rodinného zázemí dostaly na své maximum. Vzdělávací systém se čím dál víc ubírá cestou diverzifikace a zvyšuje se tak vliv sociálního zázemí.“*⁹¹

Důležité je ovšem na tomto místě uvést, že testy PISA nejsou ani zdaleka jediným nástrojem umožňujícím měření efektivity vzdělávacích systémů. Samotní Finové obezřetně varují před vyvozováním dalekosáhlých a ukvapených důsledků z výsledků PISA, než budou uskutečněna další zkoumání.

Závěrem této podkapitoly bych tedy uvedla, že ač se jistě nejedná o jediné signifikantní výstupy vzdělávacích systémů, přesto mají vysokou vypovídající hodnotu, a to především v oblasti dosahování vzdělávací rovnosti. Z výsledků testů PISA můžeme vyčíst právě ta data, která nám osvětlila rozdílný výkon v rámci různých škol a rodinného zázemí, což jsou v rámci řešení otázky rovnosti šancí informace stěžejní.

⁹¹ tamtéž

4. MOŽNÁ INSPIRACE FINSKÝM INTEGRATIVNÍM MODELEM

Tématem této kapitoly je představení výsledků výzkumné sondy, kterou jsem uskutečnila v rámci svého příspěvku na konferenci *„Rovné příležitosti ve vzdělávání v prostředí povinné školní docházky na víceletém gymnáziu a základní škole“*, která se uskutečnila 8. ledna 2009 na Katedře pedagogiky FF UK v Praze. Můj příspěvek, který měl název *„Modrobílá inspirace - experti promluvili“*, byl zaměřen na téma predikce vývoje základního a středního školství v České republice a možnosti inspirace Finskou „integrativní školou“. Pro svůj výzkum jsem zvolila úzkou skupinu expertů, u kterých jsem předpokládala hlubší znalost tématu a tudíž i schopnost predikovat vývoj v této oblasti v naší republice. Z důvodu malého rozsahu považuji svou práci spíše za orientační sondu, než za výzkum v pravém slova smyslu, proto ho v této diplomové práci neoznačuji jako samostatnou empirickou část, ale vyhradila jsem mu poslední kapitolu, která má za úkol dokreslit téma rovnosti ve vzdělávání v komparaci finského a českého prostředí očima našich předních odborníků.

V sondě používám ve spojení s Finskem termín „integrativní model“ či „integrativní škola“. Jak je z předcházejících kapitol zřejmé, jedná se o jednotnou devítiletou základní školu s vnitřní diferenciací, kterou navštěvují všichni žáci od 7 do 16 let. Tato tzv. „společná škola“ se dělí dva na stupně, vyznačuje se značnou flexibilitou jak v rámci tempa, tak v rámci zaměření studentů. Pojmem integrativní škola mám ve svém šetření na mysli školu tohoto typu.

4.1 Koncept výzkumu

Vymezení tématu: Integrace ZŠ

Vymezení zúženého tématu: Integrace druhého stupně ZŠ z pohledu expertů a možnost inspirace finským integrativním modelem

4.1.1 Cíl

1. Zjistit, do jaké míry považují experti integraci ZŠ za žádoucí, v našich podmínkách reálnou a jaká u ní shledávají pozitiva a negativa
2. Zjistit názory odborníků na to, zda současná škola v ČR podporuje rovnost šancí u žáků a zda tento jev souvisí s výsledky v testech PISA
3. Zjistit, jaké jsou možnosti inspirace integrativním modelem finského školství

4.2 Formulace hypotéz

1. Zavedení integrativního modelu ZŠ je v České republice žádoucí, ale pravděpodobnost realizace tohoto kroku je v budoucích letech velmi nízká
2. České základní školství dostatečně nepodporuje rovnost šancí žáků ve vzdělávání, což se odráží i ve výsledcích v testech PISA
3. Experti považují finský integrativní model za možný zdroj inspirace pro reformu českého školství

4.3 Charakteristika základního souboru a vzorku, metody a techniky

4.3.1 Základní soubor

Jako základní soubor jsem stanovila skupinu odborníků na základní vzdělávání a rozvoj školství s širší znalostí zahraničních vzdělávacích modelů a tedy se schopností mezinárodního srovnání.

4.3.2 Vzorek

Pracovala jsme se vzorkem, který tvořilo 5 expertů na oblast rozvoje vzdělávání z různých institucí - konkrétně Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy, Ústavu výzkumu rozvoje vzdělávání, Ústavu výzkumu a rozvoje školství a Sociologického

ústavu AV ČR. Výběr vzorku proběhl na základě konzultace s doc. Hanou Kasíkovou.

4.3.3 Metody a techniky

Pro výzkum jsem zvolila metodu expertního šetření, protože jsem potřebovala zjistit subjektivní pohled expertů na tento problém. Konkrétně jsem využila techniku elektronického dotazníku s otevřenými i uzavřenými otázkami.

4.4 Závěry

4.4.1 Hypotéza č. 1

Všichni experti označili zavedení integrativní základní školy v České republice za jednoznačné žádoucí. Žádný z expertů toto zavedení nepovažuje v nejbližší době za reálné.

Důvody, proč tento model není možné prosadit jsou především:

- strach jít proti zájmům mnoha vzdělaných rodičů i mnoha zástupců českých elit
- dosavadní selektivnost
- společenské postoje
- tradice „uložená v povědomí“ a říkající, že kvalitní vzdělání je elitní, výlučné, že jen pyramidální systém odděluje „zrno od plev“
- skutečnost, že učitelé neumějí pracovat s heterogenními kolektivy; pracovat se žáky individuálně tak, aby každý mohl rozvinout svůj potenciál
- „integrovanou školu“ si veřejnost spojuje s jednotnou školou, kterou zavedli - a v očích mnoha i zdiskreditovali - komunisté

Víceletá gymnázia hodnotí všichni experti oproti tomu velmi negativně.

Jako jejich hlavní zápory uvádí:

- odchody talentových žáků
- „zbytkovost“ ZŠ, která nepodporuje sociální soudržnost

- neposkytují dětem kvalitnější vzdělání, nerozvíjejí jejich myšlenkové dovednosti zásadněji více, než základní školy - jejich hlavní přínos spočívá v tom, že je navštěvují děti, které jsou z rodin více motivovány ke studiu
- umožňují selekci žáků na základě domnělých schopností a především na základě rodinného zázemí.
- vyváří nepřírozený kolektiv „těch vybraných“, který neodpovídá dnešní společnosti a neučí spolužití lidí různých schopností, sociálních podmínek, etnik, aj.
- vyčlenění „tahounů“ působí demotivujícím způsobem na ostatní žáky, kteří ve třídě na ZŠ „zbudou“ a vede také ke snížení očekávání samotných učitelů od „zbytkové třídy“, což má vliv i na plánované a realizované kurikulum.
- větší kázeňské problémy ve třídách ZŠ, což souvisí se složením žakovských kolektivů na ZŠ po odchodech vybraných žáků na víceletá gymnázia.

4.4.2 Hypotéza č. 2

Všichni experti se shodli, že škola v ČR nepodporuje dostatečně rovnost šancí žáků.

Důvody, proč tomu tak je, jsou dle odborníků následující:

- malá individualizace a diferenciací vyučování
- předčasné rozdělování žáků
- malá odpovědnost za výsledky žáků
- prohlubující se sociální nerovnost a stratifikace společnosti
- učitelé nepovažují vyrovnávání šancí za svoji povinnost
- společnost je nežádá a školy nedisponují dostatečnými zdroji pro individuální podporu poskytovanou jednotlivým žákům
- rozdílné podmínky a zájem rodin na vzdělávání dětí

V tomto kontextu se rovněž všichni dotázaní odborníci shodují na tom, že zavedení integrativního modelu ZŠ by jednoznačně podpořilo rozvoj nejslabších žáků, či by minimálně přispělo ke snížení bariéry mezi nejlepšími a nejslabšími žáky. Oproti tomu, pokud by byla integrace provedena citlivě, tak by dlouhodobě neohrozila žáky silnější.

Důvody, proč výsledky v testech PISA nejsou v ČR příliš uspokojivé, jsou často shodné se znaky nízké podpory rovnosti žáku.

Experti uvedli následující důvody neúspěchu:

- sociální rozdíly rodin
- nedostatek prostředků k podpoře školy pro jejich individuální rozvoj
- školy neposkytují špatným žákům dostatečnou podporu ze strany učitelů i případných dalších pedagogických pracovníků (asistentů)
- děti se změnily a učitelé neumějí tyto „změněné děti“ efektivně vzdělávat (tradiční výukové metody již nefungují)
- podfinancovanost školství
- frustrace učitelů, rezignace, apatie, nezáměr o to, „dělat něco jinak“
- nezáměr rodičů o to, co se ve školách s jejich dětmi děje
- výchova rodinná – děti o nic neusilují, jsou materiálně zabezpečeny, jen „aby neotravovaly“ – emoční vyprahlost, nevidí smysl snažení
- snadná možnost přeřazení slabších žáků do zbytkových typů škol a dokonce i do speciálních škol

4.4.3 Hypotéza č. 3

Experti se shodli, že finský integrativní model by byl vhodným zdrojem inspirace pro reformu českého vzdělávacího systému, ale jeho realizace je možná pouze za určitých podmínek.

Jako podmínky pro převzetí některých aspektů uváděli následující faktory:

- politicky a ekonomicky přesvědčit, že se změny vyplatí v střednědobé perspektivě
- působit na veřejnost a vysvětlovat na základě výsledků výzkumů, že selekce není řešení, že dochází ke ztrátě mnoha talentů a že i v integrované škole lze rozvíjet nadání všech žáků (i mimořádně nadaných)
- naučit učitele pracovat diferencovaně (ve smyslu „one size does not fit all“)
- a personalizovat vyučování
- čas - myšlení lidí je možné změnit až za několik generací

Jako oblasti, ve kterých by bylo vhodné se finským modelem inspirovat, označili experti především následující:

- změnit vnitřní systém fungování škol a integrovat vnější podpůrné aktivity (poradenství, diagnostika, „remedial teaching“) do organizace škol
- výběr učitelů
- vzdělávání učitelů
- systém podpory zaostávajících žáků a škol
- přístup k monitoringu

4.4.4 Diskuse

Pro tento projekt jsem zvolila metodu elektronického dotazníku, který byl mou vlastní konstrukcí (viz. příloha 4); dotazník se týká pouze vybraných aspektů potencionální reformy. Rovněž nízký počet respondentů činí z tohoto výzkumu spíše jakousi orientační sondu, zaměřenou na získání názorů několika předních odborníků. Je pravděpodobné, že jiní odborníci by na položené dotazy odpovídali poněkud odlišně. Závěry učiněné v rámci této sondy nelze proto zobecnit jako globální pohled všech českých odborníků na možnosti reformy českého školství. Lze se též domnívat, že odpovědi respondentů jsou do jisté míry též, alespoň částečně, „situačně podmíněny“ – je proto otázka, zda bych s časovým odstupem získala odpovědi stejné či by se tyto mírně lišily.

Dané téma by si zasloužilo podrobné výzkumné zpracování; bylo by žádoucí získat expertní posouzení od všech odborníků zabývajících se danou problematikou, oslovit učitele příslušných škol, rodiče dětí atp. Takový výzkum však v současné době přesahuje možnosti této práce. Pro širší zkoumání tohoto tématu by bylo jistě zajímavé obdobně koncipovanou sondu zopakovat i nyní, po zveřejnění výsledků testovacího kola PISA 2009 a rovněž ve světle současné školsko-politické situace.

4.5 Shrnutí

Výsledkem tohoto drobného expertního šetření bylo potvrzení všech tří hypotéz. Spolupráci s experty při realizaci své sondy považuji za velmi dobrou, odpovědi jsem obdržela na všechny položené otázky a v rámci otevřených otázek byli respondenti často ochotni se rozepsat více. Překvapila mne relativní jednotnost názorů týkajících se daného tématu, ta však mohla být dána volbou respondentů. Již méně mě překvapila poněkud plošná skepse k možnostem větších změn a efektivních reforem v oblasti školství v krátko- a střednědobé perspektivě.

ZÁVĚR

Ústředním tématem mé diplomové práce jsou rovné vzdělávací příležitosti a způsoby jejich dosahování v prostředí finského vzdělávání. Toto téma jsem se pokusila nahlédnout z několika různých úhlů, aby výsledek byl co nejkomplexnější a dával čtenáři co nejpřesnější představu o této problematice.

Finské vzdělávání jsem proto pojednala nejprve v historickém kontextu, dále jsem se pokusila o co nejpřesnější popis současného vzdělávacího systému a vzdělávací politiky. Za významný považuji fakt, že ačkoliv vzdělávání ve Finsku vykazuje dle mezinárodních srovnávacích výsledků a šetření velmi vysokou úroveň rovnosti, stále je toto téma považováno za prioritní a nepřestává se objevovat mezi primárními cíli vzdělávací politiky dneška. Vzdělání je totiž považováno za klíčový nástroj, kterým lze překonat rozdíly způsobené nerovnými podmínkami vycházejícími z rodinného a sociokulturního zázemí a který, především se zvyšující mírou imigrace a vyššími nároky kladenými na inkluzi, neztrácí na své důležitosti.

Na základě studia teoretických koncepcí vzdělávací (ne)rovnosti jsem dospěla k názoru, že vzdělávací politika upřednostňovaná v dnešním Finsku, se do značné míry blíží Colemanově koncepci. Spatřuji zde shodné znaky, jako je tendence k vyrovnávání výsledků studentů, či různá opatření umožňující znevýhodněným žákům dosáhnout požadovaných výsledků, či tzv. „funkčního minima“⁹². Při hodnocení realizace myšlenky spravedlivé distribuce vzdělávacích šancí ve Finsku rovněž považuji za velmi důležitou skutečnost, že je třeba neustále brát v úvahu specifické podmínky, ve kterých se současný finský vzdělávací systém utvářel. Uplatňování zásad vzdělávací rovnosti je ve Finsku neodmyslitelně spjata s dlouholetou tradicí sociální spravedlnosti, která pramení z odlišného sociokulturního zázemí Finska.

Na efektivně fungujícím moderním modelu, který finské vzdělávání představuje, je zřetelně znát, že ideálu vzdělávací rovnosti pro všechny se lze přiblížit mnohem více, než je tomu v současnosti v České republice. Hlavním a nejvýznamnějším nástrojem v této snaze je jednoznačně jednotná škola a s ní

⁹² Greger in MATĚJŮ, Petr; STRAKOVÁ, Jana et al. *(Ne)rovné šance na vzdělání. Vzdělanostní nerovnosti v České republice*. Praha : Academia, 2006. 412s. ISBN 80-200-1400-4. s.24.

spjatý silný pomocný aparát, který funguje dlouhodobě, systematicky a především v kontextu se sociálními službami. Finský systém klade důraz na každého jednotlivce a na dosažení osobního maxima všech žáků. Důsledná práce se všemi studenty a pečlivá identifikace případných problémů nese ovoce v podobě stabilně kvalitních výsledků finských „slabých“ studentů. Na příkladu Finska lze také doložit, že při využívání nástrojů a opatření zamezujících vzniku nerovností a exkluze již v počátcích, může mít takováto politika zjevně pozitivní dopad a vysokou efektivitu.

Dalším z hlavních cílů mé práce bylo uchopit téma rovnosti v kontextu výsledků srovnávacích testů PISA. Přetrvávající rozdíly ve výsledcích mladých Finů a Čechů v tomto projektu vedou nutně k otázce, čím jsou tyto odlišnosti především způsobeny. Dle Průchy⁹³ se v českých podmínkách často používají vysvětlení založená na ekonomických argumentech. Ta jsou jistě částečně podložena (viz. oddíl 1.4.4 Financování), ale přesto by bylo značně zjednodušující považovat výdaje států na vzdělávání za rozhodující faktor vysvětlující rozdíly ve výsledcích žáků.

Na základě komparace výsledků ze srovnávacích testů PISA lze potvrdit, že selektivní systém České republiky oproti jednotnému ve Finsku jednoznačně selhává v oblasti distribuce rovných vzdělávacích příležitostí ve všech oblastech, na které jsem se v rámci těchto testů soustředila. Finské vzdělávací výsledky, které jsou homogenní jak v populaci žáků, tak v souboru škol, mají obecně malý rozptyl a vykazují nízkou závislost vzdělávacích výsledků na sociálním statusu rodiny. V České republice je situace zcela opačná - výsledky mají značný rozptyl a vykazují vysokou závislost na socioekonomickém prostředí žáků. Za důležitý poznatek považuji i to, že tyto výsledky nelze vysvětlit jen ekonomickými argumenty, ale do značné míry i faktory sociálními a kulturními.

Domnívat se tedy, že plošné zavedení jednotné základní školy může být „všelákem“ pro všechny „nemocné“ selektivní systémy, by bylo, dle mého názoru, naivní a zcela jistě bychom se brzy setkali s řadou lokálních komplikací, které by dynamicky vznikaly v každém specifickém vzdělávacím prostředí, kam bychom se snažili cizí model zvnějšku necitlivě implementovat. Samotní Finové, ač spokojení

⁹³ PRŮCHA, Jan. *České a finské školství. České a finské výsledky vzdělávání: Komparace nálezů mezinárodní evaluace PISA*. Pedagogická orientace, 2005, č. 1. 165s.. s 2-9. ISSN 1211-4669. s.4-5.

se svými výsledky v mezinárodním srovnání, si netroufají na základě jednoho typu testů vyvozovat příliš dalekosáhlé závěry. PISA samotná, dle autorů publikace *The Finnish Education System and PISA*⁹⁴, nemůže sloužit jako jasný doklad, že jednotná škola vede plošně ke kvalitním výsledkům, ovšem nedokazuje ani to, že by si selektivní systémy (ať již s přispěním soukromého školství či bez něj) vedly lépe. Co oproti tomu PISA potvrdit může, je skutečnost, že důsledky selektivních systémů jsou horší v řadě aspektů, a to především u výsledků studentů ze sociálně znevýhodňujícího prostředí. Toto zjištění ve spojení s etickými argumenty, které hovoří pro systém podporující rovnost, vyznívají jednoznačně ve prospěch jednotné školy finského typu - tedy školy s vysokými standardy a silnou podporou studenta.

V tomto smyslu se vyjádřili i naši odborníci, kteří byli společně toho názoru, že zavedení jednotné, vnitřně diferencované školy by bylo v České republice jednoznačně žádoucí, ale v současných společensko-politických podmínkách značně nereálné. Současný stav podpory rovnosti vzdělávacích šancí v České republice byl hodnocen shodně jako velmi neuspokojivý, a to díky malé individualizaci a diferenciaci vyučování, předčasnému rozdělování žáků a prohlubujícím se sociální nerovnostem. Jako ve spojených nádobách jsou pak obdobné důvody spatřovány coby kámen úrazu českého neúspěchu v testech PISA. Kruhem se pak vracíme přes kritiku víceletých gymnázií k podpoře myšlenky jednotné školy, která, ač (dle našich odborníků) zjevně žádoucí pro naprostou většinu žáků, zůstává v našich podmínkách jakýmsi nedosažitelným ideálem, od kterého nás zatím dělí politicko-ekonomická nevole v tomto smyslu něco měnit, představy společensky vlivné skupiny rodičů o vhodnosti elitního vzdělávání pro úzkou skupinu dětí, nedostatečná schopnost a vůle učitelů pracovat s dětmi diferencovaně a celkově velmi slabý podpůrný aparát pro děti se specifickými potřebami. Toto jsou aspekty, které nelze ze dne na den překonat a samotné zavedení jednotné základní školy by jistě narazilo v těchto oblastech na velká úskalí. Trefně to ve své odpovědi v dotazníku v rámci expertního šetření shrnul Karel Rýdl slovy, že *„nelze udělat Finsko v Čechách tím, že všude nasázíme břízy a prohlubně zalijeme vodou.“* Přesto naši experti nebyli zcela pesimističtí v otázce,

⁹⁴ KUPIAINEN, Sirkku; HAUTAMÄKI, Jarkko; KARJALAINEN, Tommi. *The Finnish Education System and PISA*. [PDF dokument], Helsinki : Ministry of Education Publications, Finland 2009. 61s. ISBN 978-952-485-779-6.

zda je možné se finským modelem nechat i v našich podmínkách inspirovat. V této oblasti považovali za zásadní možnost inspirace v oblasti výběru a vzdělávání učitelů, integrace vnějších podpůrných systémů (poradenství, diagnostiku, „remedial teaching“) do organizace škol, podpory zaostávajících žáků a v neposlední řadě i v oblasti monitoringu, kde bychom se mohli u severních kolegů něčemu přiučit.

Důležitou výzvou tak, dle mého názoru, zůstává sledovat současné vzdělávací trendy (nejen) ve Finsku, kde si odborníci kladou řadu nových a aktuálních cílů v kontextu stále se proměňující vzdělávací reality. Ani samotné Finsko rozhodně neusíná na vavřínech a nepovažuje svůj současný vzdělávací systém ani za ideální, ani za definitivní. Finští odborníci stále volají po dalším zkoumání, měření a hodnocení a jsou otevřeni mezinárodním inspekcím a monitoringu. Obzvláště inspirativní by, dle mého názoru, bylo sledovat, jakým způsobem se Finsko bude stavět k aktuálním tématům jako je poskytování rovných šancí rapidně se zvyšujícímu počtu imigrantů, jakým způsobem efektivně zpřístupnit vzdělávání matkám po mateřské/rodičovské dovolené, osobám nezaměstnaným, nedostatečně kvalifikovaným a znevýhodněným vyšším věkem, když nároky měnící se společnosti jsou stále vyšší, a to především na poli počítačové a informační gramotnosti, v nárocích na znalost cizích jazyků atd.

Snad bychom se mohli přiučit jak se k těmto tématům postavit aktivně a pozitivně v prostředí malé země (v případě Finska spíše malého národa). Toto (a jistě mnohé další) jsou otázky, u kterých věřím, že by bylo velmi cenné a smysluplné hledat inspiraci právě ve Finsku.

LITERATURA

1. BAČOVÁ, Eva. *Komparace finského a českého vzdělávacího systému na úrovni primárního a nižšího sekundárního vzdělávání z hlediska selektivity*. Brno, 2008. 99 s. Bakalářská práce na Filozofické fakultě Masarykovy univerzity, Ústav pedagogických věd. Vedoucí bakalářské práce Milada Rabušicová.
2. CEDRYCHOVÁ, Věra; KRESTOVÁ, Jiřina; RAUDENSKÝ, Jaroslav. *Možnosti diferenciacce žáků na základní škole*. Praha : H&H, 1992. 68 s.
3. *České školství v mezinárodním srovnání. Vybrané ukazatele publikace OECD Education at a Glance 2006*. Praha : ÚIV, 2006. 51s. ISBN 80-211-0532-3.
4. FRÝZKOVÁ, Michaela; PALEČKOVÁ, Jana. *Přírodovědné úlohy výzkumu PISA*. Praha : ÚIV, 2007. 103s. ISBN 978-80-211-0540-9.
5. GREGER, David. Spravedlivost českého školského systému v mezinárodním srovnání. *Orbis scholae*. 2006, 1, s. 46-59. Dostupný také z WWW: <http://www.orbisscholae.cz/archiv/2006/2006_1_04.pdf>. ISBN 80-7290-278-4.
6. HALINEN, Irmeli; JÄRVINEN, Ritva. Towards inclusive education: the case of Finland. *Prospects*. 2008, 38, 4, UNESCO, 2008. 21s.
7. HAVLÍK, Radomír; KOŤA, Jaroslav. *Sociologie výchovy a školy*. Praha : Portál, 2002. 184s. ISBN 80-7178-635-7.
8. JUTIKKALA, Eino; PIRINEN, Kauko. *Dějiny Finska*. Praha : NLN, 2001. 408s. ISBN 80-7106-406-8.

9. KOUCKÝ, Jan; KOVAŘOVIC, Jan; PALEČKOVÁ, Jana; TOMÁŠEK, Vladislav.
Učení pro zítřek: Výsledky výzkumu OECD PISA 2003. Praha : ÚIV, 2005. 265s.
ISBN 80-221-0360-5.
10. MATĚJŮ, Petr; STRAKOVÁ, Jana et al. *(Ne)rovné šance na vzdělání*.
Vzdělanostní nerovnosti v České republice. Praha : Academia, 2006. 412s.
ISBN 80-200-1400-4.
11. MATĚJŮ, Petr; STRAKOVÁ, Jana; VESELÝ, Arnošt et al. *Nerovnosti ve
vzdělávání. Od měření k řešení*. Praha : Sociologické nakladatelství, 2010.
495s. ISBN 978-80-7419-032-2.
12. PALEČKOVÁ, Jana. a kol.: *Hlavní zjištění výzkumu PISA 2006*. Praha : ÚIV,
2007. 121s. ISBN 80-245-0562-4.
13. PALEČKOVÁ, Jana. a kol.: *Hlavní zjištění výzkumu PISA 2009. Umíme ještě
číst?* Praha : ÚIV, 2010. 52s. ISBN 978-80-211-0608-6.
14. PALEČKOVÁ, Jana; TOMÁŠEK, Vladislav. *Učení pro zítřek. Výsledky výzkumu
OECD PISA 2003*. Praha : ÚIV, 2005. 100s. ISBN 80-211-0500-3.
15. PERSONEN, Pertti; RIIHINEN, Olavi. *Dynamic Finland: The Political System
and the Welfare State (Studia Fennica. Historica, 3)*. Helsinki : SKS, 2002.
323s. ISBN 951-746-426-6.
16. PRŮCHA, Jan. *České a finské školství. České a finské výsledky vzdělávání:
Komparace nálezů mezinárodní evaluace PISA*. Pedagogická orientace, 2005,
č. 1. 165s. s 2-9. ISSN 1211-4669.
17. PRŮCHA, Jan; WALTEROVÁ, Eliška; MAREŠ, Jiří. *Pedagogický slovník*. Praha :
Portál, 1995. 292s. ISBN 80-7178-029-4.

18. PRŮCHA, Jan. *Moderní pedagogika*. Praha : Portál, 2005. 481s. ISBN 80-7367-047-X.
19. PRŮCHA, Jan. *Srovnávací pedagogika*. Praha : Portál, 2006. 264s. ISBN 80-7367-155-7.
20. PRŮCHA, Jan. *Školství ve Finsku*. Praha : Ústav školských informací při ministerstvu školství ČR, 1987. 93s.
21. PRŮCHA, Jan. *Vzdělávání a školství ve světě*. Praha : Portál, 1999. 320s. ISBN 80-7178-290-4.
22. RÝDL, Karel. *Princip inkluze ve výchovně vzdělávacím systému skandinávských zemí. Příklad Finska*. Nepublikovaný rukopis.
23. STRAKOVÁ, Jana. a kol.: *Vědomosti a dovednosti pro život. Čtenářská, matematická a přírodovědná gramotnost patnáctiletých žáků v zemích OECD*. Praha : ÚIV, 2002. 111s. ISBN 80-198-0342-4.
24. *Struktury systémů vzdělávání, odborné přípravy a vzdělávání dospělých v Evropě. Finsko*. Praha : ÚIV, 2007. 57s.

ELEKTRONICKÉ ZDROJE

1. Current trends in inclusive education in Finland . In *Regional Preparatory Workshop on Inclusive Education Eastern and South Eastern Europe : Sinaia, Romania, 14 – 16 June 2007* [PDF dokument]. 2007. UNESCO : International Bureau of Education, 2007 [cit. 2011-03-23]. Dostupné z WWW: <http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/Inclusive_Education/Reports/sinaia_07/finland_inclusion_07.pdf>.
2. *Education and Research 2007 - 2012 : Development Plan* [PDF dokument]. Helsinki : Ministry of Education, 2008 [cit. 2011-04-23]. Dostupné z WWW: <<http://www.minedu.fi/export/sites/default/OPM/Julkaisut/2008/liitteet/opm11.pdf>>.
3. Euroskop [online]. [cit. 2010-10-20]. Dostupný z WWW: <<http://www.euroskop.cz>>.
4. *Finland : National system overviews on education systems in Europe and ongoing reforms* [PDF dokument]. November 2010. Brussels : EURYDICE, 2010 [cit. 2011-04-23]. Dostupné z WWW: <http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/eurybase/national_summary_sheets/047_FI_EN.pdf>.
5. Finnish National Board of Education [online]. [cit. 2010-10-29]. Dostupný z WWW: <<http://www.oph.fi/english/education>>.
6. GRUBB, Norton, et al. Finland : Courty Note. In *Equity in Education : Thematic Review* [PDF dokument]. 2005. OECD : OECD, 2005 [cit. 2010-12-10]. Dostupné z WWW: <<http://www.oecd.org/dataoecd/49/40/36376641.pdf>>.
7. HALINEN, Irmeli; JÄRVINEN, Ritva. *Futures education* [PDF dokument]. Helsinki : Finnish National Board of Education, 2007 [cit. 2011-04-23].

Dostupné z WWW:

<http://www.oph.fi/download/47651_netengtulevaisuuskasvatus2007.pdf>. ISBN 978-952-13-3436-8.

8. HUSNÍK, Pavel. *Proč čeští žáci (ne)jsou dobří v PISE 2006* [online]. Učitelské noviny [cit. 2010-10-27]. Dostupný z WWW: <<http://www.ucitelskenoviny.cz/>>.
9. *Immigrant Education in Finland*. National Board of Education. [PDF dokument], Helsinky. [cit. 2011-03-20]. 21 s. Dostupný z WWW: <http://www.oph.fi/english/education/language_and_cultural_minorities/education_for_immigrants>.
10. KUPIAINEN, Sirkku; HAUTAMÄKI, Jarkko; KARJALAINEN, Tommi. *The Finnish Education System and PISA*. [PDF dokument], Helsinky : Ministry of Education Publications, Finland 2009. 61s. ISBN 978-952-485-779-6.
11. *National Core Curriculum for Basic Education 2004* [PDF dokument]. Helsinky : Finnish National Board of Education, 2004 [cit. 2011-01-20]. Dostupné z WWW: <http://www.oph.fi/download/47671_core_curricula_basic_education_1.pdf>. ISBN 978-952-13-3346-0.
12. National Report of Finland. In *Development of Education* [PDF dokument]. August 2004. UNESCO : International Bureau of Education, 2004 [cit. 2010-10-23]. Dostupné z WWW: <<http://www.ibe.unesco.org/International/ICE47/English/Natreps/reports/finland.pdf>>.
13. OECD (2010), *PISA 2009 Results: Overcoming Social Background: Equity in Learning Opportunities and Outcomes (Volume II)*, [PDF dokument], OECD Publishing. 2010. 224s. ISBN 978-92-64-09146-7.

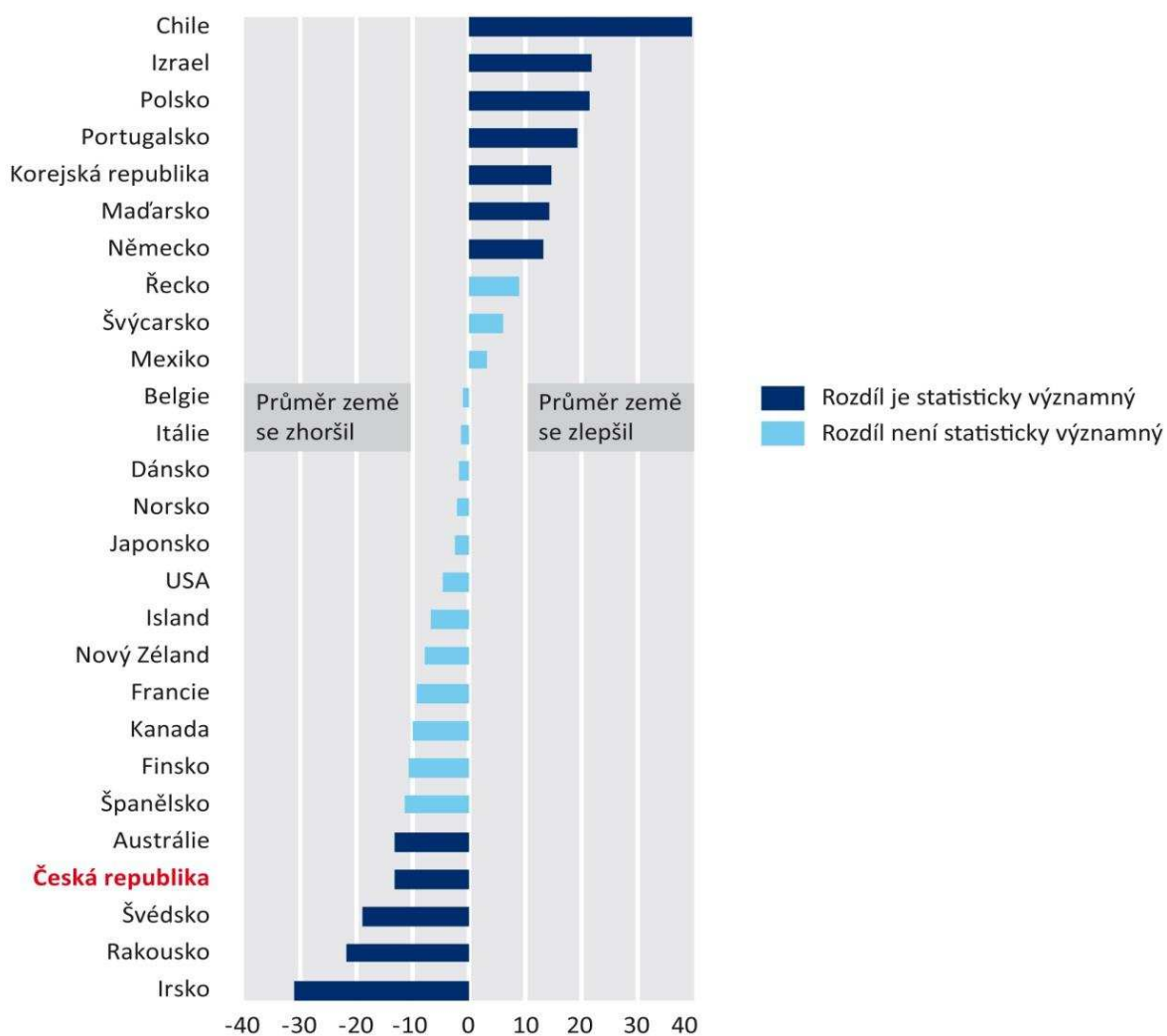
14. Skandinávie je školou kreativního sociálního myšlení : rozhovor s prof. Göranem Therbornem. [online] Sociologický časopis/Czech Sociological Review : Sociologický ústav AV ČR. 2006, 42, 4, s. 793-799. Dostupný také z WWW:
<http://sreview.soc.cas.cz/uploads/bef804f266053404eedb2b35a59f21bab34ae5b5_441_10rozhovor11.pdf>.
15. Statistics Finland [online]. [cit. 2010-03-11]. Dostupný z WWW:
<<http://www.stat.fi>>.
16. Ústav pro informace ve vzdělávání [online]. [cit. 2010-11-16]. Dostupný z WWW: <<http://www.uiv.cz/>>.

PŘÍLOHY

1 - Změny ve výsledcích čtenářské gramotnosti zemí OECD 2000 - 2009

ZMĚNY VE VÝSLEDKÁCH ZEMÍ OECD MEZI ROKY 2000 A 2009

(PISA 2009 – Čtenářská gramotnost)

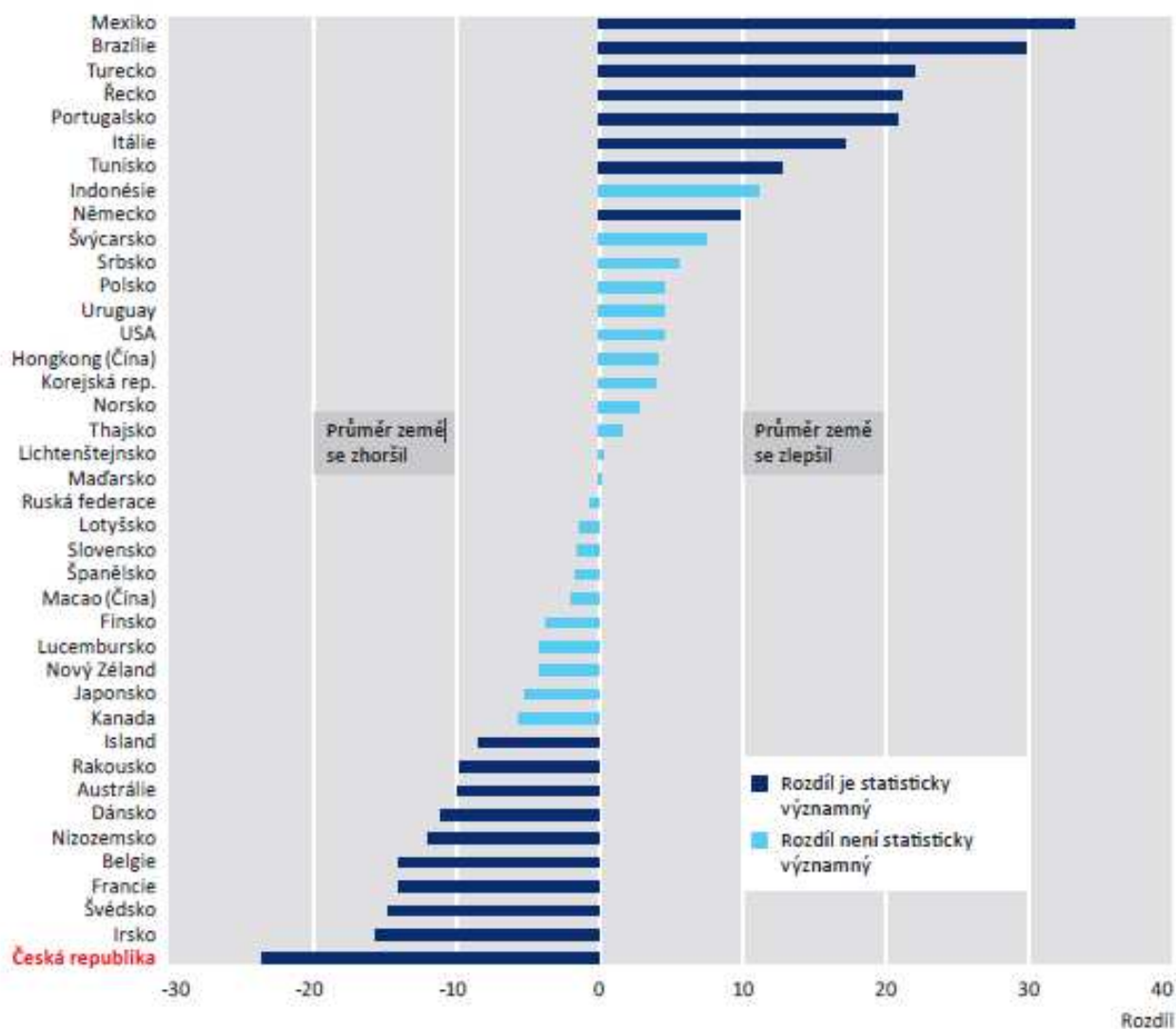


Zdroj: PALEČKOVÁ, Jana a kol. Hlavní zjištění výzkumu PISA 2009. Umíme ještě číst? Praha : ÚIV, 2010. 52s. ISBN 978-80-211-0608-6.

2 - Změny ve výsledcích matematické gramotnosti zemí OECD 2003 - 2009

ZMĚNY VE VÝSLEDKÁCH ZÚČASTNĚNÝCH ZEMÍ MEZI ROKY 2003 A 2009

(PISA 2009 – Matematická gramotnost)

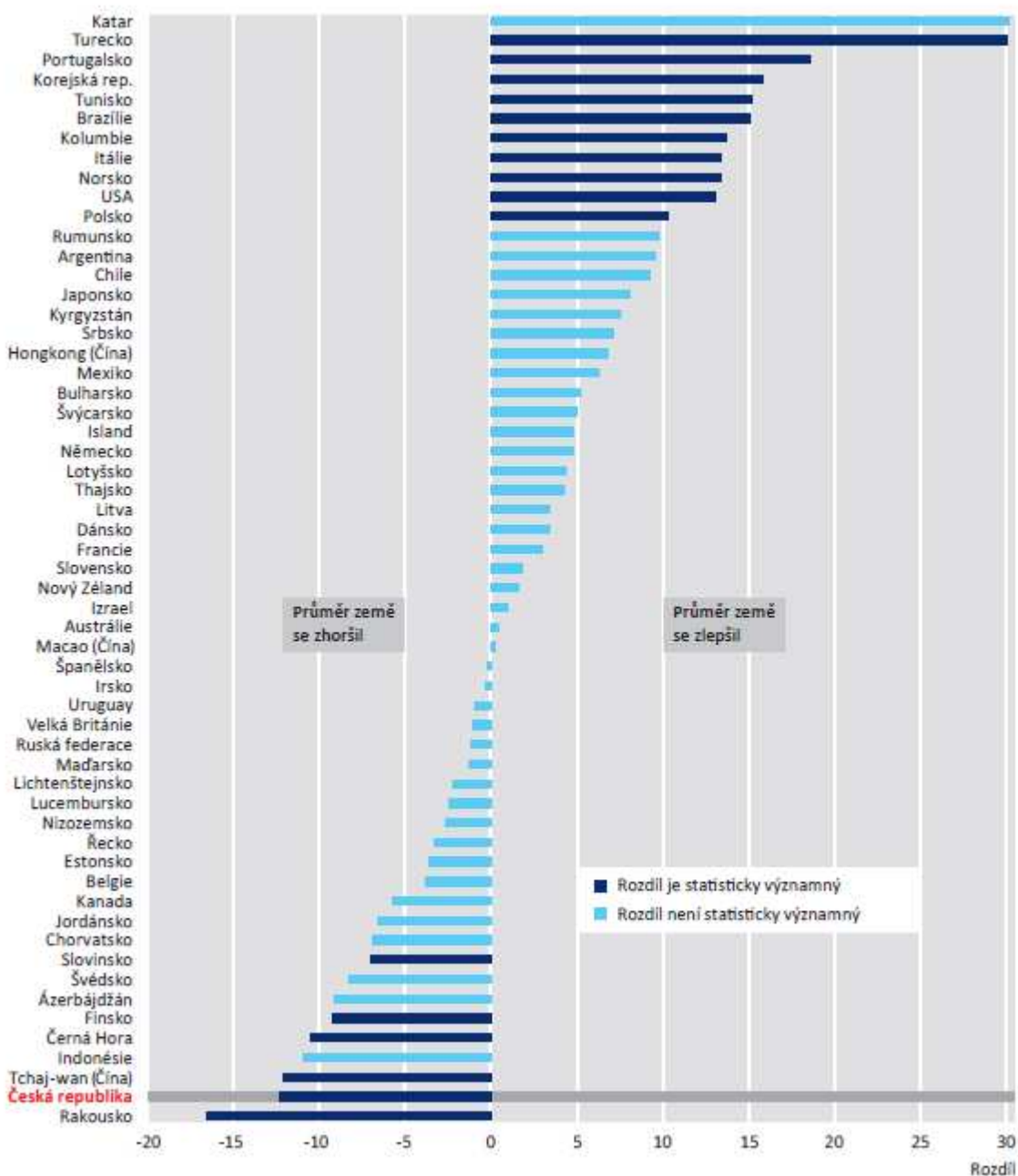


Zdroj: PALEČKOVÁ, Jana a kol. Hlavní zjištění výzkumu PISA 2009. Umíme ještě číst? Praha : ÚIV, 2010. 52s. ISBN 978-80-211-0608-6.

3 - Změny ve výsledcích přírodovědné gramotnosti zemí OECD 2006 - 2009

ZMĚNY VE VÝSLEDKÁCH ZÚČASTNĚNÝCH ZEMÍ MEZI ROKY 2006 A 2009

(PISA 2009 – Přírodovědná gramotnost)



Zdroj: PALEČKOVÁ, Jana a kol. Hlavní zjištění výzkumu PISA 2009. Umíme ještě číst? Praha : ÚIV, 2010. 52s. ISBN 978-80-211-0608-6.

4 - Dotazník - expertní šetření

Dotazník pro účely expertního šetření na téma Predikce integrace středních škol v ČR - **Možnosti inspirace modelem finské integrativní školy v České republice**

I. Uvedení do tématu

II. Instrukce pro vyplnění dotazníku

III. Dotazník

I. Uvedení do tématu

Finsko je země, která je často skloňována v souvislosti s předními příčkami školní úspěšnosti. Finové mnoho investovali do školství a výzkumu a tato investice jim přinesla přední místa mezi nejúspěšnějšími zeměmi. V testech PISA od roku 2000 se finští žáci pravidelně umísťují na vedoucích příčkách, a to ve všech testovaných oblastech. Tajemstvím úspěchu v tomto případě jsou ti „nejslabší“ žáci, kteří dosahují v testech znatelně lepších výsledků, než jejich „slabí“ kolegové např. v České republice.

Finskému systému vzdělávání se proto věnuje stále více pozornosti. Klíč k úspěchu tkví zřejmě již v principech finského školství, které jsou podle finské Národní komise pro vzdělávání následující:

- rovné vzdělávací příležitosti;
- regionální dostupnost vzdělávání;
- bezplatné vzdělání;
- všeobecné a neselektivní vzdělávání;
- podpůrná a operativní správa;
- vysoce kvalifikovaní a samostatní učitelé;
- interaktivní a kooperativní způsob práce na všech úrovních, idea partnerství;
- individuální podpora učení a prospěchu žáků;
- hodnocení a oceňování žáků orientované na rozvoj.

Finskému vzdělávacímu systému nelze upřít kvalitní koncepci a výsledky a ani podíl na všestranné prosperitě Finska. Jak se ukázalo, na škodu Finsku nebylo ani reformní zavedení jednotného školství (do 9. třídy navštěvují všechny děti tzv. „společnou školu“), i když Finové měli před lety podobně diferencovaný přístup ke vzdělávání jako Česká republika. Zrušili také inspekci, je však vyžadována vysoká profesionalita učitelů, kteří se spolupodílejí na školním programu vzdělávání. Výsledky ukazují, že mezi školami nejsou velké rozdíly, jako je tomu u nás.

V následujícím dotazníku bych ráda získala Vaše názory a Váš pohled na potenciální rozvoj základního školství v ČR, a zároveň potenciální možnost inspirace modelem integrativní základní školy, který byl zaveden ve Finsku. Jedná se o jednotnou devítiletou základní školu s vnitřní diferenciací, kterou navštěvují všichni žáci od 7 do 16 let. Tato tzv. „společná škola“ se dělí 2 na stupně, vyznačuje se značnou flexibilitou jak v rámci tempa, tak zaměřením studentů. Pojmem integrativní

škola mám v následujícím dotazníku na mysli školu tohoto typu.

II. Instrukce pro vyplnění dotazníku

Zodpovězte prosím následující otázky využitím číselné škály od 1 do 5. Vámi zvolené číslo prosím vepište na označené místo za otázku.

Určitě ne	Spíše ne	Ani ano, ani ne	Spíše ano	Určitě ano
1	2	3	4	5

U otevřených otázek prosím formulujte vlastními slovy odpověď ve Vámi zvoleném rozsahu.

III. Dotazník

1. Bylo by, podle Vašeho názoru, vhodné v současné době zavést v ČR integrativní devítiletou základní školu?
2. Domníváte se, že integrativní základní škola bude v dohledné době v ČR zavedena? Pokud ano, v jakém časový horizontu by to mohlo být?

.....

3. Co by bylo/je, dle Vašeho názoru, hlavní překážkou zavedení integrativní základní školy v ČR?

.....

4. Jsou podle Vašeho názoru víceletá gymnázia žádoucí součástí vzdělávacího systému v ČR ?

5. Pokud tomu tak je, v čem především? Pokud nikoliv, proč?

.....

6. Domníváte se, že by zavedení intergrativní základní školy v České republice přispělo pozitivně ke zlepšení úrovně „nejslabších žáků“ ve školách?

7. Domníváte se, že by zavedení intergrativní základní školy v České republice přispělo negativně ke zhoršení úrovně „nejnadanějších žáků“ ve školách?
8. Jaké jsou podle Vašeho názoru hlavní důvody výrazně špatných výsledků českých „slabých žáků“ v testech PISA?

.....
9. Přispívají dle Vašeho názoru české školy dostatečně k podpoře „rovnosti šancí“ u všech žáků?
10. Pokud ne, co je podle Vás hlavním důvodem vysoké „nerovnosti šancí“ žáků na českých školách?

.....
11. Jaký vliv bude mít podle Vašeho názoru na rozvoj školství zvyšování počtu imigrantů do ČR?

.....
12. Za jakých podmínek a v jaké míře, by se dle Vašeho názoru, dal převzít model „finské integrativní školy“ v ČR?

.....
13. Spatřujete Vy osobně ve finském vzdělávacím systému, či v některých jeho aspektech, vhodný vzor pro reformu školství v ČR?
14. Pokud tomu tak je, v čem především? Pokud nikoliv, proč?

.....

DĚKUJI MNOHOKRÁT ZA VÁŠ ČAS A LASKAVOU POMOC!!!